



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**JULIANA FERREIRA E SILVA**

**ASPECTOS PROSÓDICOS DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**



**PROFLETRAS**

**UBERABA/MG  
2016**

**JULIANA FERREIRA E SILVA**

**ASPECTOS PROSÓDICOS DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Máira Sueco Maegava Córdula.

Bolsa: CAPES.

UBERABA/MG

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

S58a Silva, Juliana Ferreira e  
Aspectos prosódicos da oralidade no ensino de língua portuguesa no  
ensino fundamental II / Juliana Ferreira e Silva. -- 2016.  
106 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Coorientadora: Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Orali-  
dade na literatura. 4. Língua portuguesa - Versificação. 5. Livros didáticos.  
I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.  
III. Título.

CDU 811.134.3(07)

## ASPECTOS PROSÓDICOS DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

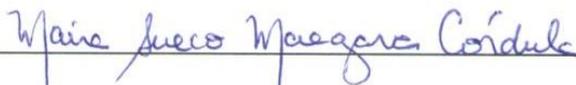
**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Bertucci Barbosa.

**Coorientadora:** Máira Sueco Maegava Córdula.

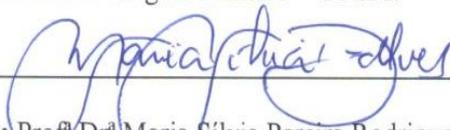
**Bolsa:** CAPES.

Data de aprovação: 29/11/2016

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



**Presidente e Coorientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Máira Sueco Maegava Córdula.  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.



**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Silvia Pereira Rodrigues-Alves Barbosa.  
Centro Universitário de Franca/SP - UNIFACEF



**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eunice Barbosa Vidal.  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba/MG.  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS).

Ao meu saudoso pai, exemplo maior de tenacidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minhas professoras de graduação em Letras do UNIFACEF – Centro Universitário de Franca/SP, pela formação sólida e comprometida com a busca incessante pelo conhecimento, em particular à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça, por ter me ensinado a dar os primeiros passos na pesquisa científica de maneira absolutamente generosa e competente.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por terem compartilhado conosco seu amplo saber linguístico e, assim, despertado em nós novas reflexões sobre a língua.

Agradeço à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pela experiência estimulante de conviver em um lugar onde o saber é construído e partilhado e, de maneira particular, agradeço à Coordenadora Local do PROFLETRAS da UFTM, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa, pelo empenho na formação de um curso transformador do nosso olhar sobre a língua.

Agradeço imensamente a minha Coorientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maíra Sueco Maegava Córdula, pela sua disposição em me oferecer o melhor do seu conhecimento e por ter tantas vezes dedicado o seu tempo para me instruir, incentivar-me e acalmar-me ao longo da realização deste trabalho. Sua ajuda foi fundamental e dela nasceram minha admiração e gratidão.

Agradeço aos meus colegas de classe do PROFLETRAS, professores como eu, com os quais dividi as alegrias e aflições do curso e também dessa profissão tão singular. Em especial, agradeço aos meus amigos Pâmella Alves e Willian Fernando Ferreto, que tornaram mais leve uma jornada tão pesada de conciliação do trabalho com os estudos.

Agradeço a minha família e aos meus amigos, pela compreensão da minha ausência em tantos encontros significativos devido ao meu comprometimento com esse projeto.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e fomentação à pesquisa.

## RESUMO

Essa pesquisa discute o papel da prosódia no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II. Para tanto, investiga como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada a partir da análise de uma coleção de livro didático do ensino fundamental II e propõe atividades didáticas com a finalidade de promover o estudo de aspectos prosódicos da língua portuguesa. Com o objetivo de verificar quais são os aspectos linguísticos abordados pela coleção com relação à língua falada, escolheu-se uma das seções dos livros para ser analisada: *Prática de Oralidade*. A partir da observação das atividades propostas no material didático, fez-se uma categorização de termos relacionados a aspectos prosódicos da fala, citados em trinta e dois capítulos divididos em quatro volumes, um para cada ano do ensino fundamental II. Após esse levantamento, fez-se uma análise da frequência cada um desses termos ocorreram em cada capítulo, e os resultados foram apresentados em um quadro e analisados à luz da fundamentação teórica que embasa esse trabalho, de acordo com Cagliari (1992), Massini-Cagliari e Cagliari (2006), Marcuschi (2005), Marcuschi (2007) e Marcuschi (2010). Os resultados da análise apontaram na direção de que o que mais acontece nas atividades direcionadas à prática de oralidade é: a) pouca diversidade de gêneros orais abordados; b) generalização de termos sem devida explicação sobre o que se refere; e c) ausência de informação para o aluno sobre como ele deverá proceder para desenvolver aquela habilidade da língua falada que está sendo pedida. Levando em consideração a análise feita com o material didático e a consequente constatação de que é necessário um direcionamento mais efetivo nas propostas de trabalho com a linguagem oral em sala de aula, apresentou-se uma proposta de intervenção pedagógica como uma sugestão que pode ser aplicada pelo professor para trabalhar com o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre a função dos aspectos prosódicos na língua falada.

**Palavras-chave:** ensino; língua portuguesa; oralidade; prosódia; livro didático.

## ABSTRACT

This research discusses the role of prosody in Portuguese language teaching in basic education. Therefore, it investigates how the design and analysis of spoken language are presented today based on the analysis of a collection of textbook of elementary school and it also proposes educational activities in order to promote the study of prosodic aspects of the Portuguese language. In order to check what the linguistic aspects covered by the collection in relation to the spoken language are, it was chosen one of the sections of the books to be analyzed: *Orality Practice*. From the observation of the activities proposed in the teaching material, the terms related to prosodic aspects of speech found in the material were divided into categories. The study analyzed thirty-two chapters divided into four volumes, one for each year of elementary school. After this survey, the occurrence of each term was quantified and the results were presented in a table and analyzed in light of the theoretical framework that supports this paper, according to Cagliari (1992), Massini-Cagliari and Cagliari (2006), Marcuschi (2005), Marcuschi (2007) and Marcuschi (2010). The analysis results pointed in the direction that what mostly happens in the activities aimed at oral practice is: a) little diversity addressed at oral genres; b) generalization of terms without due explanation of what they refer to; and c) lack of information for the students about how they should proceed to develop that ability of spoken language that is being requested. Taking into account the analysis with textbooks and the consequent realization that a more effective targeting is necessary in proposals that work with the oral language in the classroom, it was presented a proposal of educational intervention as a suggestion that can be applied by the teacher to work with the development of students' awareness of the role of prosodic aspects of spoken language.

**Keywords:** education; Portuguese language; oral communication; prosody; textbook.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>12</b>
1.1 ORALIDADE E ESCRITA.....	12
1.2 A PROSÓDIA .....	15
1.3 CONVERSAÇÃO E TOMADA DE TURNO .....	20
1.4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO .....	22
1.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DA ORALIDADE.....	24
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
<b>3 LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>30</b>
3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES RELACIONADAS À CONVERSAÇÃO E TOMADA DE TURNO .....	39
3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES RELACIONADAS AOS ELEMENTOS PROSÓDICOS .....	41
3.3 REVISITANDO OS CONCEITOS.....	50
<b>4 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA .....</b>	<b>53</b>
4.1 CADERNO DE ATIVIDADES PARA O ALUNO.....	55
4.3 RELATO DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE.....	73
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE FREQUÊNCIA DA OCORRÊNCIA DE TERMOS LINGUÍSTICOS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 7 DO 7º ANO .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO B – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 2 DO 6º ANO.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO C – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 8º ANO .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO D – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 1 DO 6º ANO .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO E – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 9º ANO.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO F – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 7 DO 8º ANO.....</b>	<b>104</b>

<b>ANEXO G – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 7º ANO .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO H – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 6º ANO .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO I – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 1 DO 7º ANO.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Primeiramente, registramos que o aprendizado obtido na escrita de três artigos durante a trajetória nos estudos linguísticos da graduação em Letras pelo UNIFACEF – Centro Universitário de Franca/SP resultou no nosso interesse pelas pesquisas que envolviam o texto oral como um texto passível de ser estudado tanto quanto o texto escrito, que ao longo do tempo sempre foi privilegiado na escola. Do aprofundamento desses conhecimentos, no decorrer do curso do mestrado profissional, aliado a nossa experiência docente em língua portuguesa no ensino fundamental II, surgiu esta pesquisa intitulada “Os Aspectos Prosódicos da Oralidade no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.”

No trabalho diário com o livro didático em sala de aula, percebemos que, apesar de o livro favorecer momentos em que o foco era o estudo da fala, o direcionamento para esse estudo não era instruído de forma esclarecedora e sistemática, deixando muitas lacunas que nem sempre conseguíamos preencher e, como consequência, esse estudo acabava por ser negligenciado. Assim, para a realização dessa pesquisa, partimos da hipótese de que não havia um trabalho sistemático com a oralidade nas salas de aula de língua portuguesa no ensino fundamental II e nosso objetivo foi analisar a coleção didática adotada pela escola da rede estadual de São Paulo em que trabalhamos para verificar essa suposição. Terminada a análise do material didático, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse colaborar com o professor no ensino da modalidade oral da língua.

Essa investigação justifica-se pelo fato de que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz a distribuição de coleções didáticas como a avaliada nesse trabalho em todo o território nacional, portanto, toda contribuição educativa que resultar desse trabalho pode colaborar com a ação pedagógica nas salas de aula de todo o país, auxiliando professores e alunos na busca pela excelência no domínio da modalidade oral da língua.

Compõem esse trabalho as seguintes seções:

A primeira seção, Pressupostos Teóricos, é dividida em cinco subseções: na primeira, Oralidade e Escrita, discutimos a importância de se estudar a modalidade oral da língua portuguesa na sala de aula. Na segunda, A Prosódia, descrevemos os elementos supra-segmentais prosódicos, trazendo suas definições juntamente com as principais funções linguísticas que esses elementos desempenham, com particular referência à Língua Portuguesa do Brasil. Na terceira subseção, Oralidade e Tomada de Turno, apresentamos outras características da linguagem oral, igualmente relevantes para um melhor domínio do

que envolvem os estudos da língua falada. Na quarta, O Programa Nacional do Livro Didático, delineamos como se configura a escolha dos livros didáticos na escola e, finalmente, na quinta subseção, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino da Oralidade, discutimos como esse documento oficial trata as questões relacionadas ao ensino da língua falada nas salas de aula de língua portuguesa do ensino fundamental II.

Na segunda seção, Procedimentos Metodológicos, descrevemos qual metodologia utilizamos para definir o *corpus* dessa pesquisa. Para isso, selecionamos os livros didáticos pertencentes à coleção chamada *Projeto Teláris* (Borgatto, 2012 (a), para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Essa seleção foi motivada pelo fato de que são os livros adotados pela escola pública estadual em que trabalhamos e fazem parte do PNLD, o que favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em todo o país.

Na terceira seção, Levantamento e Interpretação de Dados, mostramos e detalhamos os resultados das observações do material didático selecionado, tanto das questões relacionadas à conversação e tomada de turno quanto das questões relacionadas aos elementos prosódicos.

Na quarta e última seção, Proposta de Intervenção Pedagógica, apresentamos uma sugestão de atividades para serem trabalhadas em sala de aula com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a função social dos elementos prosódicos. Além disso, relatamos como ocorreu a aplicação dessa atividade em nosso trabalho na escola pública e fazemos considerações sobre essa aplicação.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nessa seção, apresentaremos quais são os conceitos teóricos que embasam a nossa pesquisa. Considerando a nossa preocupação com o ensino e aprendizagem da modalidade oral da língua no ensino fundamental II, discutiremos a relevância desse tema a partir dos estudos de Koch (2012), Marcuschi (2005), Marcuschi (2007) e Marcuschi (2010). Em seguida, com base em Scarpa (1999), Massini-Cagliari e Cagliari (2006) e Cagliari (1992), discorreremos sobre como as questões fonéticas relacionadas a aspectos prosódicos da língua podem auxiliar o professor e o aluno no processo de apropriação das possibilidades de uso oferecidas pela língua portuguesa, levando em conta que a prosódia é um dos elementos linguísticos que contribui para a produção de sentidos de um texto. Na sequência, sob a ótica de Marcuschi (2007), trataremos de ampliar os conceitos que envolvem a oralidade, aludindo às questões relacionadas à tomada de turno, a qual é uma operação básica da conversação.

Finalmente, examinaremos qual é o papel da modalidade oral da língua nos documentos oficiais que guiam o ensino da Língua Portuguesa na escola – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### 1.1 ORALIDADE E ESCRITA

Essa subseção tem o objetivo de discorrer sobre questões que envolvem a fala e a escrita no uso da língua portuguesa e também sobre o papel do estudo dessas duas modalidades da língua na escola. Em consonância com Koch (2012) e Marcuschi (2005), pensamos que, diferentemente do que era apontado há algum tempo, não há superioridade da escrita em relação à fala, mas sim características que são peculiares a cada uma dessas modalidades, as quais devem receber o mesmo valor e tratamento pedagógico nos estudos linguísticos com a finalidade de oferecer ao aluno um maior domínio no uso de sua própria língua.

Segundo Koch (2012), fala e escrita são duas modalidades de uso da língua e possuem características próprias, apesar de adotarem o mesmo sistema linguístico. A autora afirma que, ao contrário da visão dicotômica que existia até há algum tempo,

Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. (KOCH, 2012, p. 77)

Halliday (*apud* Koch, 2012) pressupõe que, ao mesmo tempo em que o texto escrito apresenta léxico mais denso, o texto falado, em oposição ao que se costuma alegar, é mais complexo sintaticamente, sem, entretanto, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua. Dessa forma, Koch (2012) conclui que o texto falado tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.

Sobre a mudança na visão existente entre fala e escrita, Marcuschi alega que

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje, [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Por isso, Marcuschi conclui que

as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques. (MARCUSCHI, 2010, p. 34)

De acordo com Marcuschi (2007), a conversação é um fenômeno altamente organizado, razão pela qual é passível de ser estudado com rigor científico. Por sua vez, essa organização reflete um processo subjacente, desenvolvido, percebido e usado por quem se comunica, isto é, as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros.

Segundo Marcuschi (2005), apesar do papel central da fala no cotidiano das pessoas, a postura da escola ainda hoje é privilegiar a modalidade escrita da língua como objeto de estudo em sala de aula, afirmando que, em uma análise geral dos livros didáticos de língua portuguesa, apesar de não haver preocupação em deixar claro que noção de língua utilizam, é possível notar qual é a ideia de língua subentendida: um conjunto de regras gramaticais, um instrumento de comunicação e um meio de transmissão de informação. Devido a essa posição teórica de grande parte dos livros didáticos de língua portuguesa - a de que o principal papel da escola é ensinar a escrita - reflexões e dados sobre a língua falada dificilmente acontecem. O autor esclarece a noção de linguagem por ele adotada, uma faculdade humana universal, e também a noção de língua, uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana. Assim, as línguas são essencialmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica e apresentam características tais como a

heterogeneidade, indeterminação, historicidade, interatividade, sistematicidade, situacionalidade e cognoscibilidade. A visão monolítica da língua leva a um conceito de dialeto de fala padrão apoiado na escrita, desconsiderando as relações de influências mútuas entre fala e escrita.

Marcuschi (2005) elenca alguns aspectos nos quais o estudo da fala em sala de aula pode enriquecer a formação do aluno. O primeiro deles diz respeito à variação, afirmando ser relevante o conhecimento de que a língua falada é variada, desmistificando a noção de um dialeto padrão uniforme. Para conscientizar o estudante de que a língua não é homogênea nem monolítica, é essencial esclarecer conceitos como: norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo e gíria. Outro aspecto é a possibilidade de se analisar níveis de uso da língua, assim como suas formas de realização, do mais informal ao mais formal, na fala ou na escrita, sem restringir-se a características puramente lexicais, como é a prática dos autores de livros didáticos de língua portuguesa, de acordo com Marcuschi (2005). Dessa forma, é relevante saber como dirigir-se ao interlocutor considerando algumas de suas características, como idade, posição social, sexo, profissão, papel social etc.

Não obstante, Marcuschi ressalta que

Deve-se frisar que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho. (MARCUSCHI, 2005. p. 25)

Para mais, esse estudo pode evidenciar a importância da oralidade na formação cultural e na preservação de tradições orais que perduram em nossa sociedade até os dias atuais, mesmo que ainda fortemente influenciada pela escrita. Ainda, proporciona um momento único para elucidar aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, e como eles são transmitidos. Serve, também, para refletir em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em seus usos no dia a dia, já que está comprovadamente relacionada às estruturas sociais.

Koch apresenta tipos e funções de atividades de construção do texto falado e reitera que

A concepção de linguagem como atividade, isto é, o pressuposto de que toda e qualquer produção linguística é resultado de atividades exercidas pelos interlocutores, leva-nos a procurar, na efetivação dessa atividade, regularidades que deixem entrever a existência de um sistema de desempenho linguístico. O lugar privilegiado para a identificação das regularidades que compõem tal sistema de desempenho linguístico é evidentemente o texto, que possui em sua materialidade as marcas do processo formulativo-interativo.

No texto, as regularidades se manifestam como tendências de estruturação, definidas pelo caráter sistemático de determinados processos de construção textual, dado por sua recorrência em contextos definidos, pelas marcas formais que os caracterizam e pelo preenchimento de funções interacionais que lhes são específicas. (KOCH, 2012, p.83)

A partir dessas postulações, Koch (2012) explicita uma descrição das principais estratégias de processamento do texto falado: a inserção; a reformulação, quer retórica, quer saneadora; a hesitação; a tematização e rematização; a repetição e a digressão. Todas essas estratégias desempenham papel relevante na própria construção da coerência da conversação. Isto posto, consideramos válido apontar que, além dessas estratégias já aludidas, nesse trabalho, nossa preocupação mais específica como pesquisadora é investigar como os elementos prosódicos da linguagem oral também podem auxiliar o interlocutor a compreender os enunciados do parceiro. Na próxima subseção, trataremos mais detalhadamente sobre esses elementos.

## 1.2 A PROSÓDIA

Nessa subseção, consideraremos como as características prosódicas da língua falada podem contribuir no processo de ensino/aprendizagem da língua materna com o intuito de formar um aluno com competência para apropriar-se das possibilidades de uso oferecidas pela língua, adequando-as conforme as necessidades de suas práticas sociais.

Julgamos pertinente apresentar uma explanação acerca do termo “prosódia”. Segundo Scarpa

Do sentido atribuído ao termo que os gregos usavam – representação, na escrita, de traços outros que não os expressos pela sequência de vogal e consoante -, os linguistas modernos recuperaram a parte que se refere ao conjunto de fenômenos fônicos que se localiza além ou “acima” (hierarquicamente) da representação segmental linear dos fonemas. Assim, o termo tem sido intercambiado com supra-segmento. A preferência ao termo prosódia voltou à tona pela pressão das teorias fonológicas não-lineares e pelo desenvolvimento descritivo e tecnológico efetuado no âmbito da fonética acústica. A base da argumentação do uso do termo prosódia em vez de supra-segmento é a certeza de que os fatos fônicos segmentais e os prosódicos não são independentes.

O termo recobre, nos estudos linguísticos, uma gama variada de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais. (SCARPA, 1999, p. 8)

Massini-Cagliari e Cagliari (2006) ensinam que se dá o nome de “segmentar” a fala ao ato de cortá-la, analisá-la em pedaços menores. As vogais e as consoantes são definidas por

essas unidades chamadas *segmentos*. Já as unidades chamadas de *prosódicas* são maiores do que os segmentos, e são representadas pela sílaba, pelas moras silábicas, pelo pé, pelo grupo tonal, pelos tons entoacionais, pela tessitura e pelo tempo. Existem também algumas propriedades fonéticas chamadas de *supra-segmentos* – termo que por vezes é sinônimo de *prosódia*, por outras é definido como a representação de algumas propriedades, como a duração segmental, a nasalização, as articulações secundárias etc.

Os mesmos autores explicam que tanto a música quanto a fala tem melodia (entoação, tons) e harmonia (acento e ritmo). Dessa forma, descrevem os fatores que fazem a “música” da fala, sendo o primeiro deles o Acento que, na Fonética, relaciona-se à noção de “tonicidade” da Gramática Tradicional, que divide as palavras do português de acordo com a posição da sílaba tônica (= acentuada). Dependendo do grau de saliência (= duração maior) que possuem, as sílabas são tônicas ou átonas. Essa saliência pode ter sua origem em uma elevação ou mudança de direção da curva melódica em um enunciado e até em um aumento de intensidade sonora. Para a Fonética, isoladamente, uma sílaba não é tônica nem átona; ela somente o é por comparação com as demais. São três os tipos de sílabas tônicas: as que têm o acento primário, secundário e o acento frasal. O acento frasal sempre coincide com uma sílaba que tem também um acento primário ou com um monossílabo isolado. Não sendo monossílabo, toda palavra pronunciada isoladamente terá uma sílaba com acento primário. Todo enunciado apresenta um acento frasal que, na língua portuguesa, é definido pela mudança da entoação. Esse acento frasal pode se deslocar à esquerda do enunciado. Ademais, em enunciados com várias palavras, os acentos das palavras consideradas individualmente se acomodam ao padrão rítmico, podendo sofrer modificações.

Outro elemento prosódico descrito por Massini-Cagliari e Cagliari (2006) é o ritmo, característica de qualquer texto falado. Trata-se da maneira como as línguas organizam no tempo os elementos salientes da fala (em particular, as durações silábicas e os acentos). Devido a essa concepção temporal de ritmo, a Fonética tem trabalhado essa noção baseada na ideia de isocronia. Os autores explicam que, com base na proposta de Pike (*apud* Cagliari 2006), as línguas do mundo foram classificadas em dois grandes grupos: as línguas de ritmo acentual e as línguas de ritmo silábico. As línguas com sílabas tônicas que ocorrem em intervalos de tempo de duração similar (sílabas tônicas isócronas) são línguas de ritmo acentual, como o português, o inglês, o árabe. As línguas cujas durações silábicas relativas não costumam variar conforme o contexto ou a velocidade de fala, mantendo fixas as durações relativas das sílabas, em qualquer circunstância, constituem línguas de ritmo

silábico, como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, o japonês e o chinês. No caso das línguas de ritmo acentual, a isocronia das sílabas tônicas (ou dos pés – intervalo entre uma tônica e outra, incluindo a primeira e excluindo a segunda) aumenta ou diminui a duração individual das sílabas, dependendo do número de sílabas átonas que ocorre entre uma tônica e outra. Se houver duas, três, quatro ou cinco, a velocidade de fala irá aumentar na mesma proporção.

Para mais, Cagliari aponta que

Nas línguas de ritmo acentual, a ocorrência dos acentos marca o início dos pés, definindo seus limites nos grupos tonais. Estes acentos não correspondem simplesmente à soma dos acentos das palavras quando são ditas isoladamente. No enunciado ocorre uma re-estruturação que permite que algumas palavras sejam átonas ou tônicas, dependendo de como o falante estrutura o ritmo, acarretando, conseqüentemente, processos fonológicos diferentes. (CAGLIARI, 1992, p. 144)

Massini-Cagliari e Cagliari (2006) destacam ainda outros aspectos em que o estudo da oralidade pode ser útil para o aluno tanto na escola quanto na sua vida nos meios sociais onde circula como, por exemplo, com relação à velocidade de fala ou tempo, dentro de certos limites, a variação de velocidade pode ser usada para reforçar o que se diz (desaceleração), para impedir a intromissão do interlocutor (aceleração) ou para marcar final de argumentação e de turno discursivo nos diálogos (desaceleração). Cagliari (1992) ainda estabelece que aceleramos ou desaceleramos o discurso para se valorizar mais algo que se diz (desacelerando) ou para preparar um argumento mais relevante logo na sequência acelerando a fala.

Outra característica prosódica destacada por Massini-Cagliari e Cagliari (2006) é a tessitura - o espaço compreendido entre o som mais grave e o som mais agudo. A importância do seu estudo se dá devido ao fato de que o ato de mudar os valores de frequência da escala para cima (fala aguda) ou para baixo (voz grave) em um indivíduo acarreta acréscimo de significação ao discurso. O uso mais comum da tessitura é encontrado em palavras ou expressões intercaladas, as quais são pronunciadas com uma tessitura baixa. Em um texto, podem ocorrer trechos com tessitura baixa, quando o falante quer significar que aquele trecho é menos importante, é secundário, com relação ao restante do que está dizendo. Em textos argumentativos, é comum, à medida que os argumentos vão se colocando, a tessitura abaixar progressivamente. Esse procedimento tem a finalidade de não permitir que o interlocutor interrompa o que está sendo dito, uma vez que a tessitura é um dos fenômenos que sinalizam os turnos linguísticos, nas situações dialógicas.

### Cagliari explica que

Para sinalizar o final de um turno conversacional, para que o interlocutor continue a conversa, usa-se uma tessitura baixa, chegando, muitas vezes, ao *creaky voice*. O valor “pessoal” dado a certos argumentos em debates vem marcado pela variação da tessitura: níveis bem baixos pretendem imprimir “mais razão, autoridade”; níveis mais agudos, “contestação, exaltação”. Quando alguém não quer deixar que seu interlocutor interfira durante a sua fala, a estratégia mais comum é usar uma tessitura bem baixa ou bem alta. Nestes casos, fica ridículo o interlocutor entrar na conversa com um nível de tessitura ainda mais alto ou mais baixo ou mesmo passar de um extremo ao outro. O efeito será sempre uma conversa em paralelo, e o uso de uma tessitura normal não serve para solicitar um turno conversacional. O jeito, então, é esperar. Esta é uma estratégia usada por alguns debatedores que não querem ser interrompidos. (CAGLIARI, 1992, p. 140)

Além disso, ainda segundo Cagliari (1992), na estruturação do discurso, a tessitura apresenta uma função “coesiva”, isto é, é usada para lembrar ao ouvinte como ligar o que foi dito antes com o que foi dito depois. Se o falante quiser “destacar” um assunto para voltar a ele depois, usa uma tessitura alta no destaque e quando voltar a se referir a esse ponto.

A entoação também faz parte das características prosódicas elencadas por Massini-Cagliari e Cagliari (2006), que explicam que, nas línguas entoacionais, como o português, diferentes tipos de enunciados carregam padrões melódicos predeterminados pelo sistema. Nesse caso, as “frases declarativas” apresentam um padrão entoacional descendente, e por isso são diferentes das “frases interrogativas”, cujo padrão entoacional é ascendente. Nessa perspectiva, o sistema entoacional do português apresenta seis tons primários, e cada um pode ter variantes, chamadas de tons secundários. As variações que formam os tons secundários podem ocorrer na primeira parte do tom entoacional ou na segunda. Essas variações podem ser feitas de muitas formas, o que acarreta sempre pequenas modificações de significado ao enunciado. Os tons secundários geralmente acrescentam ao significado literal de um enunciado, chamado de atitude do falante. Nesse sentido, um enunciado pode mostrar alegria, tristeza, raiva, dúvida, incerteza, escárnio, zombaria etc. Os autores ensinam ainda que um padrão entoacional forma um grupo tonal, que terá sempre uma sílaba tônica saliente (o acento frasal), que coincide com a posição em que a curva melódica muda de direção. Cagliari (1992) também afirma que, de todos os elementos prosódicos, a entoação é o que está mais intimamente ligado a fatos sintáticos. Em contrapartida, é ainda o elemento mais usado para a caracterização das atitudes do falante, fato muito explorado pelos atores de teatro, cinema e televisão.

Na sequência da explanação sobre os elementos prosódicos, Massini-Cagliari e Cagliari (2006) ainda relatam que o som da língua portuguesa é bastante fricativo e nasalizado

– características que são gerais na produção da fala e são chamadas de qualidade de voz, a qual pode ser identificada por meio da produção individual da fala. Quando uma pessoa articula os sons com qualidades secundárias, na maioria dos segmentos, o resultado é uma qualidade de voz peculiar daquele indivíduo, grupo ou dialeto. Sendo assim, Cagliari (1992) afirma que, por isso, a qualidade de voz é um índice eficiente para a identificação da pessoa do falante e também para o reconhecimento da variedade linguística pelos falantes.

Por sua vez, Cagliari (1992) descreve registro como o destaque que um falante dá a uma palavra ou sintagma, usando um tipo de qualidade de voz diferente do que lhe é comum, como, por exemplo, na marcação de final de enunciado de um turno conversacional, com o uso de *creaky voice* (som muito grave). Geralmente, usa-se o registro para revelar traços de uma pessoa, quando associado à fala de seu nome, ou imitando a fala de uma pessoa ou atribuindo-lhe uma qualidade positiva ou negativa usando uma qualidade de voz apropriada, junto com o uso de outros elementos suprasegmentais prosódicos.

Segundo Cagliari (1992), a pausa permite ao falante respirar durante a fala, geralmente ao final de “períodos”. Sua função é segmentar a fala e é usada para indicar a mudança de lugar de elementos sintáticos e para marcar algum tipo de mudança abrupta do conteúdo semântico, que começará ou terminará. A hesitação representa o uso inesperado de pausas e evidencia uma reorganização do processo de produção da linguagem, ou a intenção do falante de impressionar o seu interlocutor. Quando se segmenta a fala por pausa, pronunciando palavra por palavra, pode sinalizar um reforço sobre o significado literal do que se quer dizer, levando o interlocutor a descartar outras interpretações possíveis. Ademais, falar pausadamente pode demonstrar o desejo do falante de acentuar o valor de sua autoridade e do que diz. Também, a pausa pode ser usada com a intenção de chamar a atenção para o que se dirá em seguida ou para segmentar a fala em sintagmas de um jeito e não de outro na fala.

Com relação ao volume, Cagliari (1992) define como uma característica particular do falante falar alto ou falar baixo. Falar alto pode caracterizar uma atitude autoritária, assim como falar baixo pode indicar persuasão, timidez ou respeito. A fala precisa se afinar ao ambiente e, sobretudo, ao interlocutor. Logo, ao iniciar a fala “no seu tom”, a pessoa vai transformando-o até que se adeque ao contexto. É recomendável que locutor e interlocutor vão ajustando o próprio tom até que cheguem a um volume semelhante, do contrário, pode tornar-se uma conversa indelicada.

A partir da descrição realizada nessa subseção, reiteramos alguns elementos prosódicos que contribuem significativamente para a produção de sentidos no texto oral,

assim, focalizamos a entoação e a pausa pela sua função pragmática, já que a primeira apresenta os tons secundários que geralmente acrescentam ao significado literal de um enunciado, chamado de atitude do falante e, nesse sentido, um enunciado pode mostrar alegria, tristeza, raiva, dúvida, incerteza, escárnio, zombaria etc, e a segunda é um elemento essencial na organização da conversação.

### 1.3 CONVERSAÇÃO E TOMADA DE TURNO

Compreendendo que, além dos elementos prosódicos, existem outros aspectos específicos da conversação que podem contribuir para a produção de sentido de um texto, nessa subseção descreveremos um desses fatores, a tomada de turno, conforme os ensinamentos de Marcuschi (2007), já que consideramos importante conhecê-lo para se obter maior domínio sobre o campo da oralidade.

De acordo com Marcuschi (2007), espera-se que em qualquer conversação ocorra (ou recorra) a troca dos falantes e que, em qualquer turno, fale um de cada vez. Ainda que breves, podem haver ocorrências com mais de um falante por vez, assim como longas pausas e sobreposições extensas são mais raras, o que não ocorre com as transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição, que são frequentes. Algumas características são variáveis, tais como: a ordem, o tamanho e a distribuição dos turnos, bem como a extensão da conversação, o que cada falante dirá e o número de participantes. Ainda, a fala tem como característica ser contínua ou descontínua e são usadas técnicas de atribuição de turnos, além de diversas unidades construidoras de turno (lexema, sintagma, sentença etc). Também, certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Marcuschi (2007) esclarece que todas essas características fazem da tomada de turno uma operação básica da conversação, e o turno um elemento fundamental do modelo, o qual termina sempre que houver um lugar relevante para a transição. Assim, o autor define turno como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, até mesmo um eventual silêncio. Entretanto, apesar da dificuldade de se definir quando ocorre uma mudança de turno, determinar essa mudança e o momento propício para que ela ocorra são tarefas ainda mais complexas, já que a mudança de turno pouco acontece junto do final de uma sentença.

Para Marcuschi (2007), em uma conversação geralmente esperamos o outro concluir para então falarmos, havendo alternância entre os falantes, sendo a distribuição de turnos entre os falantes um fator disciplinador da conversa. Dessa forma, a tomada de turno torna-se

um mecanismo-chave para organizar estruturalmente a conversação. Entretanto, como falantes, violamos essa regra da alternância constantemente, e temos momentos de pausas e hesitações formando lacunas ou rápidas descontinuações.

Marcuschi (2007) afirma que, por caracterizar a passagem de um turno a outro, a tomada de turno tem função relevante na organização conversacional, e ocorre de maneira que obedece a um mecanismo, que se explicita em algumas técnicas e regras. Problematicando essa questão, Marcuschi (2007) aponta a dificuldade de se definir o conceito de lugar relevante para a tomada de turno, indagando sobre o que leva cada falante que pretende tomar o próximo turno a identificar quando o falante corrente completou o seu, citando alguns marcadores importantes, porém relativos, quais sejam: o término de um enunciado, a baixa entoação, olhar fixamente por alguns segundos, a pausa, uma hesitação. Conjunções como “e”, “mas”, “ai”, “então”, etc costumam propiciar a troca, e nessas situações as tomadas podem vir a ser verdadeiros assaltos ou usurpações, aumentando as chances de sobreposição de vozes, o que pode fazer com que o sistema da organização conversacional entre em colapso. Nesse caso, há mecanismos reparadores que fazem parte de outro tipo de organizadores conversacionais. Assim, quando várias pessoas falam ao mesmo tempo, podemos nos valer de alguns mecanismos reparadores de tomada de turno, como por exemplo, marcadores linguísticos (“espera aí”, “deixe eu falar”, “é a minha vez”, “um momento minha gente”, “depois você fala”, “licença”, “por favor” etc). Outro mecanismo é a parada prematura de um falante, quando um dos dois falantes que começaram o turno simultaneamente desiste em favor do outro. Existem também os marcadores paralinguísticos, que são recursos como um olhar incisivo, um movimento com a mão ou outro sinal.

Ainda segundo Marcuschi (2007), pausas, silêncios e hesitações são organizadores da conversação que podem configurar lugares significativos para se mudar de um turno para o outro. Dessa maneira, uma hesitação pode ser um convite à tomada de turno e, às vezes o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante em um tipo de coautoria. Geralmente, hesitações (ou pausas preenchidas) são usadas para organizar e planejar internamente o turno, promovendo a preparação do falante. Por sua vez, uma pergunta seguida de um silêncio pode significar não uma pausa, mas uma apresentação de uma despreferência, ou seja, uma ação negativa ou discordante em relação a uma ação anterior. O falante corrente pode inclusive voltar à palavra e fazer a inferência de uma resposta negativa de seu parceiro, revelando que considerou aquilo como um turno. Isso ilustra significativamente a interpretação e análise que

os falantes fazem de si e das próprias contribuições. Por sua vez, a pausa, além de outras atribuições, pode ter um efeito retórico, junto de perguntas que não requerem resposta.

Marcuschi sustenta que

Ao escrevermos, dispomos de mais tempo que na conversação. Podemos voltar atrás corrigindo os equívocos, eliminando passagens supérfluas, refazendo o estilo e polindo o texto. O leitor só recebe a versão final. Na conversação o tempo é real, e tudo o que se fizer é definitivo. Nesse processo, são muito usados os recursos da correção. Corrigimos a nós mesmos ou aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos. A esse processo convencionou-se chamar de *mecanismo de correção*; ele funciona também como *processo de edição* ou *auto-edição* conversacional e contribui para organizar a conversação localmente. (MARCUSCHI, 2007, p. 28-29)

Dessa forma, os elementos prosódicos que contemplamos nessa pesquisa podem ser usados também para fazermos os reparos fonéticos de que fala Marcuschi (2007), sendo usados como possíveis mecanismos de correção, colaborando assim na organização de uma conversa e na produção de sentidos de um texto oral.

Levando em consideração esses fundamentos teóricos delineados, entendemos que essas características da oralidade apontadas e as funções que elas podem exercer dependendo da intenção do locutor ao produzir sua fala são relevantes para serem ensinadas e aprendidas no período do ensino fundamental II para que haja, por parte dos alunos, futuros adultos/cidadãos em suas comunidades, uma apropriação mais abrangente da modalidade falada da língua e também o desenvolvimento de uma habilidade de adequar-se apropriadamente aos diversos gêneros textuais orais que encontrarem tanto na escola quanto nas suas práticas sociais.

#### 1.4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Nessa subseção, contextualizaremos sobre a composição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como o programa é constituído e como se dá a escolha dos livros didáticos até que cheguem à unidade escolar, além de relatarmos, na prática, de que maneira essa seleção ocorre no nosso trabalho cotidiano na escola pública.

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC, 2016), o Programa Nacional do Livro Didático tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do

ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.

A Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) é responsável pela avaliação e seleção das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. Para receber os livros didáticos do PNLD é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa da distribuição dos livros do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas realizadas em parceria com universidades públicas em todo o país. As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia do Livro Didático, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino.

Ainda, no site do FNDE (2016), encontramos o Guia Digital de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, que destaca que

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, para se cumprir o preceito Constitucional de uma Educação Básica de qualidade, esta deve proporcionar uma formação escolar plena para o exercício da cidadania, dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Nesse sentido, o PNLD busca constantes aprimoramentos no processo de avaliação e seleção de obras didáticas disponibilizadas às escolas públicas do país.

[...] A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2017 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações aqui indicadas. Para alcançar esses objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local. (<[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>, 2016)

Sobre a forma como ocorre a escolha dos livros didáticos, de acordo com o site do FNDE (2016), as coleções que compõem o Guia têm, entre suas características básicas, a preocupação com a formação integral dos alunos, buscando aliar, aos conteúdos didáticos, elementos para o debate e a reflexão, contribuindo para a formação cidadã dos educandos. Mas as coleções diferem entre si, seja pelo conteúdo ou pela abordagem teórico-metodológica, seja pela forma como organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas. Essas diferenças são apresentadas nos textos das resenhas, para que o professor possa analisar quais obras apresentam as características consideradas importantes para atender ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade de seus alunos.

No mesmo site, encontramos a afirmação de que a escolha das obras pelo corpo docente é um momento especialmente importante, porque é durante a leitura das resenhas e discussão com os colegas que surge a oportunidade de conhecer não só as obras, mas principalmente os pontos de vista de seus pares. O Guia de Livros Didáticos (2013) passa a ser, então, uma oportunidade de integração entre os professores. Além disso, as resenhas que compõem o Guia apontam as possibilidades e limites de cada uma das obras, cabendo aos professores decidirem quais são os aspectos realmente significativos, tendo em vista o contexto escolar em que estão inseridos. Segundo o Guia (2013), esse debate pode ser bastante rico e proveitoso.

Finalmente, relatamos como esse processo se realiza em nossa atividade docente, destacando que esse depoimento refere-se ao círculo de atuação da autora. Em algumas vezes, a discussão entre os colegas visando à integração entre os professores nem sempre acontece, visto que há momentos em que nem todos os docentes estão presentes no momento da escolha. Em outras vezes, a escola recebe alguns exemplares das editoras participantes do programa, cada professor analisa o livro em mãos e é feita uma votação entre os professores da mesma área, sendo o livro mais votado aquele que será adotado pela escola no período seguinte. Raramente nos foi mencionado ou usado o Guia do Livro Didático já citado anteriormente.

## 1.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DA ORALIDADE

Assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exposto na subseção anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também norteiam as diretrizes para o

estudo da língua portuguesa em todo o território nacional, por isso é importante discuti-los nessa pesquisa e levantar qual é o papel ocupado pelos estudos da modalidade falada da língua, de acordo com a proposta dos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares da área de Língua Portuguesa e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Nesse documento, na apresentação da área de Língua Portuguesa, afirma-se que o uso da modalidade oral da linguagem na escola dá-se de modo restrito, unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos vários conteúdos. Entretanto, nas diferentes situações sociais do exercício da cidadania que acontecem além da escola, os alunos serão julgados pelo quanto forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral, por isso uma abordagem instrumental da fala é insatisfatória. Assim, sustenta-se que é papel da escola ensinar o aluno a usar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.

O estudo da modalidade oral da língua faz-se importante na escola para que atenda aos objetivos dos PCN (1998), que atestam que no processo de produção de textos orais, o aluno deverá ser capaz de planejar a fala pública, usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos, além de monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.

É também propósito do ensino de textos orais, nos PCN (1998), que o aluno aprenda a planejar previamente sua fala em função da sua intencionalidade como locutor, das características do receptor e das exigências das circunstâncias e objetivos em que se encontrar. Também, deverá, de acordo com o gênero em questão, saber como selecionar recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, além de dominar o emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição. Ainda, deve-se desenvolver a competência de saber ajustar sua fala em função da reação dos interlocutores, como considerar o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Com relação ao tratamento didático dos conteúdos, na prática de escuta de textos orais, os PCN (1998) recomendam que, com vistas ao domínio da palavra pública para o exercício da cidadania, o ensino da língua oral na escola deve fazer com que o aluno saiba

usar a linguagem em sua forma mais formal e convencional, em situações em que consiga, consciente e voluntariamente, controlar a enunciação. Tanto para escutar quanto para produzir textos orais, as atividades didáticas devem se valer de textos de diversos gêneros organizados de maneira que viabilizem a construção de referências modelizadoras para os alunos.

Os PCN (1998) também apontam uma distinção do texto falado em relação ao texto escrito – o fato de não ser possível retomá-lo ou reconstruí-lo. Apesar de seu planejamento poder apoiar-se em textos escritos, ele se dá primordial e simultaneamente ao momento em que é produzido, e suas correções serão sempre notadas por seu interlocutor. Para controlá-lo, é preciso que, anteriormente, considerem-se os parâmetros da situação comunicativa, ao mesmo tempo em que avalie as reações do interlocutor, fazendo os ajustes necessários no próprio momento de produção. Portanto, para a concretização desse processo de ensino e aprendizagem do texto oral, é necessário organizar situações que propiciem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala, isto é, ensinar mecanismos que ancorem a fala do locutor, levando em consideração a função da situação comunicativa e as especificidades do gênero em questão.

Levando em consideração as diretrizes propostas para o ensino de língua portuguesa pelos PCN aqui apresentadas, julgamos importante destacar que esse documento introduziu o estudo da modalidade oral da língua juntamente com a modalidade escrita, por fundamentar-se em uma concepção sócio interacionista da linguagem que a reconhece como um lugar de interação social, que se realiza por meio do uso das duas modalidades da língua. Entretanto, ao estabelecer os parâmetros que devem nortear esse ensino por intermédio dos livros didáticos, falta deixar claro que é necessário um trabalho sistematizado baseado em estudos linguísticos específicos sobre o tema a ser desenvolvido na sala de aula para que as atividades sejam eficazes para tornar os alunos proficientes no uso da modalidade oral da sua língua materna.

Isso posto, ressaltamos a pertinência dessa pesquisa que, ao investigar como o desenvolvimento da competência de uso da língua falada está proposto atualmente no ensino fundamental II, retrata esse cenário ao mesmo tempo em que, respaldada por relevantes estudos teóricos sobre o tema, pretende apontar caminhos de possíveis aperfeiçoamentos como, por exemplo, o ensino da variedade culta da língua falada, para fins de comparação e valorização dialetal.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de avaliar o tratamento dado ao ensino de oralidade no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, para compor o *corpus* dessa pesquisa, selecionamos os livros didáticos pertencentes à coleção chamada *Projeto Teláris* (BORGATTO et al., 2012 (a), escrita por Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da editora Ática, abrangendo os níveis do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Escolhemos analisar essa série considerando que são os livros adotados pela escola pública estadual em que trabalhamos, além de fazerem parte dos livros que são usados nacionalmente através do PNLD. Dessa forma, acreditamos estar de acordo com a proposta do programa de mestrado no qual estamos inseridos, o PROFLETRAS, cujo objetivo é contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental da rede pública de todo o país.

A série *Teláris* é adotada na rede pública do estado de São Paulo e faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2014-2015-2016. O objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que publica o Guia de Livros Didáticos (2013) com resenhas das coleções que receberam sua aprovação. Assim, após análise das resenhas das coleções aprovadas, as escolas escolhem aquelas que melhor vão ao encontro de seu projeto político pedagógico e de sua realidade sociocultural. A seguir, citaremos trechos da resenha da coleção que compõe o *corpus* dessa pesquisa:

Organizada em quatro volumes, compostos de quatro unidades cada um, essa coleção é norteada pelos gêneros textuais e combina duas formas de agrupá-los: em função das capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir – e em função da circulação social: literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, etc.

Representativa do que a cultura da escrita oferece a um aluno desse nível de ensino, a **coletânea** apresenta diversidade de gêneros, verbais e multimodais, trazendo ainda autores significativos da literatura nacional e internacional.

[...] A coleção oferece exercícios sistemáticos de **oralidade**, sendo recorrentes nos capítulos os debates e as leituras em voz alta (“leitura expressiva”). Essa recorrência implica pouca diversidade de propostas, apesar de haver também algumas rodas de “causos”, roda de relatos, sarau de poemas, jornal falado e exposição oral. Em geral, o trabalho com os gêneros desse eixo é pouco sistematizado, por isso não prepara o aluno, de fato, para essa prática social.

[...] QUADRO ESQUEMÁTICO:

Pontos fortes: Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.

Pontos fracos: Pouca orientação nas produções orais.

Destaque: A seção “Projeto de leitura” ao final de cada volume.

Programação do ensino: Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.

Manual do Professor: Explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras.

[...] O ensino da **oralidade** toma como base os gêneros textuais orais, o que revela coerência em relação à proposta pedagógica da obra. As seções “Um bom debate” e “Outras práticas” são bastante regulares nos capítulos, o que é um aspecto positivo. No entanto, apesar da regularidade, não há nelas diversidade de gêneros, visto que predominam os debates em torno dos temas dos capítulos, seguidos das leituras em voz alta, em especial as “leituras expressivas”. De forma geral, as propostas de produção oral visam às competências expositiva e argumentativa do estudante.

A seção “Produção de textos”, mais voltada para a escrita, propõe, em alguns momentos, trabalhos com gêneros orais, como rodas de “causos”, rodas de relatos, sarau de poemas, jornal falado e exposição oral. A coleção enfatiza também atividades interativas, com práticas em dupla e em grupo de alunos.

De modo geral, há poucas orientações para as etapas de produção, não preparando o aluno, de fato, para os contextos sociais da oralidade. Não se observa um trabalho sistemático com as variedades orais, de modo que o estudante seja levado a ter contato com a heterogeneidade linguística. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014, 2013, p. 100-104, grifos do autor).

De acordo com Borgatto et al. (2012 (b)), cada capítulo dos livros da coleção *Projeto Teláris* é organizado seguindo essa mesma estrutura sequencial: abertura; leitura principal; interpretação do texto (compreensão, construção do texto, linguagem do texto, hora de organizar o que estudamos); prática de oralidade (um bom debate, outras práticas); ampliação de leitura (outras linguagens, conexões); língua: usos e reflexão (estudos linguísticos e gramaticais, hora de organizar o que estudamos); produção de texto; outros textos do mesmo gênero; o que estudamos nesse capítulo.

Para fazermos a nossa análise, escolhemos a seção chamada *Prática de Oralidade* com o objetivo de verificar quais são os aspectos abordados pela coleção com relação à língua falada. Cada um dos quatro livros da série traz oito capítulos, totalizando trinta e dois capítulos em toda a coleção, e cada capítulo traz uma seção específica para tratar de questões relacionadas à modalidade oral da língua portuguesa, sobre a qual destacamos as orientações contidas no livro do professor:

A **oralidade** pode ser desenvolvida em momentos mais espontâneos.

Nessa coleção, entretanto, a seção Prática de Oralidade destina-se à prática sistemática de momentos em que o aluno pode aprimorar, com mediação do professor, a língua falada, em contextos e circunstâncias especialmente destinadas a esse fim. Não se constitui em mais um momento de fala espontânea, comuns em situação de sala de aula.

Objetivos específicos dessa seção:

- ⇒ Exercitar as habilidades da fala no que se refere à expressividade, articulação clara de palavras e frases, pausas expressivas e planejadas;
- ⇒ Desenvolver a postura dos alunos em situações de fala menos espontâneas e algumas mais formais;
- ⇒ Exercitar a escolha de linguagem para adequação a contextos e circunstâncias específicas;

- ⇒ Desenvolver atitudes de convívio: respeito à fala e posicionamento de outros, espera da vez de falar, tolerância, criando oportunidades para por em prática a mediação de conflitos;

- ⇒ Desenvolver a **prática de escuta** em sala de aula.

Na coleção, a **Prática de Oralidade** pode conter dois momentos: Um bom debate e outras práticas orais.

Um bom debate

Debate proposto sobre um tema estimulado pelos textos do capítulo: temas polêmicos sobre ética, cidadania, convivência, autoconhecimento e até mesmo sobre condições de uso da língua.

Consideramos esse momento uma oportunidade para o desenvolvimento de recursos de argumentação, bem como de sistematização de usos públicos da linguagem.

Na coleção, os debates conduzidos por regras mais rígidas alternam-se com outros em que as opiniões podem fluir de forma mais espontânea, para atender a diferentes objetivos.

Outras práticas orais

Além do debate, outras práticas de oralidade são desenvolvidas de forma diversificada ao longo dos capítulos: leituras expressivas e dramatizadas, dramatizações ou encenações, “contações” de causos ou histórias, saraus, exposição oral de trabalhos e pesquisas.

Reitera-se que essas atividades propostas sistematicamente supõem a mediação do professor especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades específicas da língua falada. (BORGATTO et al., 2012 (b), p. 30-31, grifos das autoras).

Na seção *Prática de Oralidade*, analisamos os enunciados compostos de termos relacionados a aspectos linguísticos relativos a características prosódicas, assim, fizemos uma categorização dos termos relacionados a aspectos linguísticos da fala que eram citados. Após esse levantamento, a ocorrência desses termos foi quantificada para saber com que frequência cada um deles apareceu em cada capítulo.

### 3 LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para fazermos a análise do material didático selecionado, escolhemos a seção chamada *Prática de Oralidade* para verificar quais são os aspectos linguísticos abordados pela coleção com relação à língua falada. A partir da observação das atividades propostas no material didático, buscamos verificar se havia atividades sistematizadas de produção e recepção de textos orais e se essas atividades analisadas consideraram questões da oralidade no processo de ensino e aprendizagem da variedade culta da língua, além de examinar como os aspectos linguísticos característicos da oralidade eram considerados no material.

Para tanto, fizemos um levantamento de quais foram os termos relacionados a aspectos linguísticos da fala citados em cada uma das seções *Prática de Oralidade* dentro de cada um dos oito capítulos de cada livro (Ver APÊNDICE A). As palavras mais recorrentes foram: tomada de turno, entoação<sup>1</sup>, expressividade, ritmo, postura corporal, altura da voz, tom de voz, pronúncia, articulação, eloquência, colocação da voz, velocidade da voz, direção da cabeça, modulação da voz através de pausas e adequação da linguagem – formal/informal.

A fim de ilustrar o sentido em que esses termos foram usados na coleção, nos parágrafos seguintes, informaremos a que cada um se refere apresentando as informações e a página do livro em que se encontra a atividade nos anexos, a título de exemplo. Após a exemplificação, cada aspecto será analisado à luz da teoria que embasa esse trabalho.

A seção *Prática de Oralidade* aparece no final de cada capítulo de cada livro da coleção *Projeto Teláris* (BORGATTO et al., 2012 (a)). Essa seção é composta de uma ou duas atividades (uma a duas páginas do livro) dentre as seguintes opções: “Um bom debate” (debate para que os alunos se posicionem frente a temas propostos) e “Outras Práticas” (atividades diversas: saraus, dramatizações ou encenações, leituras expressivas e dramatizadas, exposições orais de trabalhos ou pesquisas, “contações” de causos ou histórias). No manual do professor, há uma orientação geral sobre a seção, sem uma instrução específica para o professor para cada tipo de atividade dentro da seção.

Na Figura 1, temos a seção *Prática de Oralidade*, do capítulo 6 do livro do 6º ano, dividido em duas propostas de atividade: “Um bom debate” e “Leitura em voz alta”. Na

---

<sup>1</sup> Há variação entre o uso dos termos “entoação”, “entonação” e “intonação”. Optamos pelo uso do termo “entoação” nesta pesquisa. O termo “entonação” aparece em situações de citação literal da forma como é trazido pelo livro didático.

primeira parte, há uma referência à tomada de turno na atividade que orienta o aluno de que, ao expressar sua opinião em um debate, é importante sinalizar que vai emitir a sua opinião, levantando a mão e pedindo a palavra, além da sugestão de algumas estruturas linguísticas para expressar opinião, como “na minha opinião...”, “para mim...”, “parece-me que...”, “acho que...”.

Na segunda atividade, a pronúncia também é mencionada no capítulo 6 do livro do 6º ano, no exercício que recomenda que os alunos pronunciem claramente cada palavra ou frase do texto de jornal que lerão em voz alta.

Além dos dois exemplos anteriores, uma amostra do termo modulação da voz através de pausas também pode ser lida no capítulo 6 do livro do 6º ano no momento em que, ao lerem um texto de jornal em voz alta, os alunos são orientados a modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.

Figura 1 – Prática de Oralidade – Capítulo 6 do 6º ano.

**●● Prática de oralidade**

**Um bom debate**

**É possível ser feliz com o que se tem?**

Pela reportagem você conheceu um pouco da rotina das crianças guineenses: brincadeiras, estudo e muito trabalho.

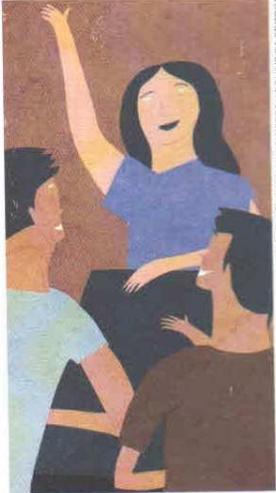
■ Você acha possível ser feliz assim? Por quê? Pense sobre o assunto antes de formular uma opinião.  
Lembre-se de que:

- as opiniões em geral são introduzidas por meio de expressões como: "Na minha opinião..."; "Para mim..."; "Parece-me que..."; "Acho que...";
- é importante você sinalizar que vai emitir a sua opinião: levante a mão, peça a palavra;
- não se deve interromper a fala de um colega. Se quiser complementar o que foi dito por ele, aguarde o término da fala e peça a palavra;
- é necessário ouvir com atenção o que os colegas dizem para não repetir o que já foi falado. Basta complementar: "Concordo com a opinião do colega [nome do colega] porque...";

**Leitura em voz alta**

**Jornal falado**

1. Selecione uma **foto** da primeira página de um jornal escolhido por você.
2. Leia o que diz a **legenda**, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.
3. Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.
4. Leia o texto silenciosamente.
5. Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:
  - usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
  - pronunciar claramente cada palavra ou frase;
  - modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.
6. Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade "Jornal falado".




ILUSTRAÇÕES: MAURÍCIO PIERRO/QUIVO DA EDITORA  
Unidade 3 • Relato pessoal e jornalístico

173

Fonte: BORGATTO et al., 2012 (a), p. 173.

No capítulo 7 do livro do 7º ano (Anexo A), há uma proposta de dramatização de um diálogo já estudado anteriormente no capítulo. O texto do aluno sugere que é possível tornar o diálogo mais significativo ao dramatizar. Para tanto, propõe-se: memorização, ensaio, uso de

cenário e figurino. Nessa seção, encontramos uma referência à entoação na atividade em que os alunos são aconselhados a, por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiarem a entoação de voz a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor.

No mesmo capítulo, cita-se a eloquência na proposta de exercício recomendando que, por tratar-se de um diálogo argumentativo, os alunos ensaiem a eloquência a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencimento do interlocutor. Além disso, a expressividade também é um recurso ao qual o aluno deve prestar atenção ao desenvolver a atividade, conforme lemos em: “[...] Por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiem a entonação de voz, a expressividade, a **eloquência** a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor.” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 88. Grifo da autora).

A expressividade também é citada no capítulo 2 do livro do 6º ano na tarefa “Leitura expressiva” (Ver Anexo B), que pede que os alunos leiam literatura de cordel em voz alta, com expressividade e entoação. Note-se que o texto não explica, apenas informa que a expressividade e a entoação são importantes: “Quando lemos em voz alta, diferentemente de quando escrevemos, a expressividade e a entonação dadas pela voz são muito importantes. Muitas vezes, são elas que revelam a intenção daquilo que queremos transmitir ou expressar.” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 50).

A terminologia relacionada a ritmo também é referenciada no capítulo 2 do livro do 6º ano (Ver Anexo B) quando, após a leitura em voz baixa de uma narrativa de cordel, os alunos deverão se preparar para ler em voz alta, treinando a leitura bem ritmada, vejamos: “2. Vamos ler um trecho de uma narrativa de cordel. Depois de ler em voz baixa, prepare-se para ler em voz alta. Treine a leitura bem ritmada. Aguarde sua vez de ler.” (BORGATTO et al., 2012, p. 51). Ainda na mesma seção aqui apresentada (Ver Anexo B), há uma proposta de comparar o ritmo dos dois trechos lidos em voz alta.

No capítulo 3 do livro do 8º ano (Ver Anexo C), há uma proposta de Prática de Oralidade por meio de exposição oral. As autoras iniciam a atividade salientando a função social do tipo de texto a ser praticado: “Expor trabalhos oralmente é uma habilidade bastante exigida nos dias de hoje. Ao preparar uma exposição oral, é necessário planejar o que vai ser falado.” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 104). Porém, ao propor as etapas de preparação da exposição oral, de quatro fases, apenas uma é dedicada a questões que se aproximam de características de um texto falado.

Ainda no mesmo capítulo (Ver Anexo C), encontramos alusão à postura corporal na parte em que, após um debate, o aluno escolhido para falar é aconselhado a fazer um ensaio

da exposição para o grupo devendo observar a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes.

Ilustramos o uso da expressão adequação da linguagem formal/informal com um exemplo do mesmo capítulo acima citado (Ver Anexo C), na tarefa na qual o aluno que falará depois de um debate deve ensaiar sua exposição para o grupo, observando a adequação da linguagem já que a exposição de um texto informativo requer uma linguagem mais formal.

A colocação da voz também é citada no mesmo capítulo (Ver Anexo C) na proposição de que um aluno exponha as discussões após debaterem um tema, observando a postura corporal e a colocação da voz, com vistas a uma exposição agradável e atraente para os ouvintes, conforme exemplificamos a seguir:

- [...] 3. O aluno escolhido deve fazer um **ensaio** da exposição para o grupo, devendo observar:
- a) A adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;
  - b) A postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 104. Grifo das autoras.)

A referência ao tom de voz pode ser exemplificada no capítulo 1 do livro do 6º ano (Ver Anexo D) na atividade em que, ao dramatizar um conto lido, os alunos são orientados a procurar usar um tom de voz que seja ouvido por todos. Note-se que tom de voz e entoação são utilizados para designar elementos diferentes. Neste capítulo, o tom de voz está relacionado a volume – usar um tom de voz para ser ouvido, enquanto entonação é utilizado como uma qualidade de voz – “escolham uma entonação e um ritmo bem marcados para a voz do narrador, de forma que seja fácil reconhecê-lo.” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 26). Há também uma definição do que é entoação, já que é o primeiro capítulo do primeiro livro da série: “**Entonação:** variações ou modulações que fazemos com a voz para dar expressividade.” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 26, grifo das autoras).

No capítulo 3 do livro do 9º ano (Ver Anexo E), após reflexão sobre o tema estudado, considerando os textos propostos no capítulo e a pesquisa que o aluno deve desenvolver a partir de recortes ou gravação de reportagens, coleta de dados de fontes como o IBGE e de entrevistas com pessoas da comunidade – a atividade prevê, então, vários momentos de uso e compreensão da modalidade falada da língua: gravação de reportagens, entrevistas e exposição oral. Porém, as orientações relativas a características da fala se restringem à articulação, pedindo que os alunos preparem uma exposição oral para os colegas, organizando

as falas e observando a clareza na articulação das palavras e frases, conforme mostramos a seguir:

- [...] 4. Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:
- As falas (quem e em que sequência vai falar), observando: a clareza na articulação das palavras e frases; a altura da voz; a postura do falante em relação aos ouvintes;
  - O assunto (o quê): estruturando a apresentação em um texto expositivo, isto é, organizando-o em ideias-chave. Se acharem conveniente, utilizem um esquema em que seja possível visualizar essa organização;
  - O material de apoio: imagens, reprodução de textos ou gráficos, gravações em áudio ou vídeo. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 95)

No capítulo 7 do livro do 8º ano (Ver Anexo F), há uma proposta de “Leitura expressiva”, na qual os alunos deverão ler o trecho de uma peça. Em primeiro lugar, pede-se a atenção dos alunos às pausas e interrupções, porém como o texto é escrito, há a necessidade de explicitar quando essas pausas e hesitações ocorrem. Além da pausa, também pede-se que os alunos atentem-se à entoação, altura e velocidade da voz na leitura expressiva, como exibimos em:

#### **A – Planejamento e ensaio**

[...] Observem que Juca faz afirmações claras, sem demonstrar dúvida, em sua primeira e em sua última fala desse trecho. Nas demais falas, entretanto, a personagem se expressa com maior indecisão e incerteza. As reticências marcam no texto escrito essa hesitação na fala de Juca.

#### **B – Apresentação**

Na leitura em voz alta para os colegas de classe, prestem atenção:

- Na entonação, altura e velocidade da voz;
- Na expressividade da pontuação;
- Nas indicações das rubricas. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 238-239. Grifos das autoras.)

No capítulo 3 do livro do 7º ano (Ver Anexo G), há uma referência à direção da cabeça quando um aluno que falará em nome do grupo relatando os debates realizados é aconselhado a ter cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para facilitar a audição de todos, de acordo com o trecho:

- [...] 3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo. Quem for escolhido deve preparar a fala:
- Organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;
  - Tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;
  - Prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 88. Grifo das autoras.)

Ainda vale notar que o termo altura da voz aparece como um elemento que contribui para uma melhor audição dos ouvintes, portanto, refere-se ao volume (intensidade da voz, como o termo tom de voz também foi usado anteriormente – Ver Anexo D).

Após o levantamento dos termos relativos a características do texto falado na seção Prática de Oralidade dos quatro volumes da coleção Projeto Teláris (BORGATTO et al., 2012 (a) voltada para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, a ocorrência desses termos foi quantificada para saber com que frequência cada um desses termos ocorreu em cada capítulo, e os resultados estão expostos no seguinte quadro:

Quadro 1 – Frequência da ocorrência de termos relacionados a aspectos linguísticos mencionados na coleção analisada.

TERMOS	NÚMERO DE APARIÇÕES NA COLEÇÃO	PORCENTAGEM
Nenhum aspecto mencionado	13 vezes <sup>2</sup>	
Tomada de turno	8 vezes	17%
Entoação	7 vezes	15%
Expressividade	7 vezes	15%
Ritmo	5 vezes	11%
Postura corporal	3 vezes	6%
Altura da voz	3 vezes	6%
Tom de voz	2 vezes	4%
Pronúncia	2 vezes	4%
Articulação	2 vezes	4%
Eloquência	1 vez	2%
Colocação da voz	1 vez	2%
Velocidade da voz	1 vez	2%
Direção da cabeça	1 vez	2%

---

<sup>2</sup> Dá-se o comando para o aluno realizar a atividade sem a respectiva orientação de como fazê-lo.

Modulação da voz através de pausas	1 vez	2%
Adequação da linguagem – formal / informal	1 vez	2%
<b>TOTAL DE MENÇÕES</b>	<b>45 vezes</b>	<b>100%</b>

Fonte: Da autora, 2015.

Analisando o Quadro 1, verificamos que houve 45 menções a aspectos relacionados à oralidade, número a partir do qual fizemos o cálculo da porcentagem de ocorrência das características. Consideramos relevante apontar que o que mais acontece nas atividades direcionadas à prática de oralidade é uma ausência de informação para o aluno sobre como ele deverá proceder para desenvolver aquela habilidade da língua falada que está sendo pedida.

Em 13 dos 32 capítulos analisados, não há nenhuma menção a qualquer característica específica de língua falada a ser trabalhada na atividade oral proposta, como podemos observar no Quadro 1. Além disso, vale ressaltar que há a tendência de haver menos orientações em anos mais avançados, restando a professores e alunos recorrerem a seu conhecimento prévio ou ao senso comum para melhor desempenharem a tarefa proposta. Para ilustrar, citamos o fato de que não há menção a aspectos do texto falado em um capítulo do 6º ano, em três capítulos do 7º ano, em cinco capítulos do 8º ano e em quatro capítulos do 9º ano (Ver Apêndice A).

Como exemplo da falta de direcionamento na instrução das atividades voltadas à oralidade, podemos notar, na Figura 2, que a atividade se compõe de contextualização do tema e perguntas sobre o mesmo para iniciar a conversa dos alunos.

Figura 2 – Prática de Oralidade – Capítulo 8 do 6º ano



Fonte: BORGATTO et al., 2012 (a), p. 224.

Exemplos como esse ilustram a falta de direcionamento mais específico sobre qual aspecto da língua falada deverá ser praticado e de quais passos seguir para chegar a esse aprendizado.

Apesar disso, ao lermos o manual do professor escrito pelas autoras da coleção, encontramos a afirmação de que existe uma preocupação com o ensino e aprendizagem da língua falada, tendo em vista que dedicam uma seção de cada capítulo para o tema, conforme constatamos nesse trecho:

Há nessa coleção uma grande preocupação com o estudo da oralidade e/ou com o desenvolvimento da língua falada. Além da reflexão sobre as marcas específicas da oralidade e da sistematização de alguns princípios específicos da linguagem oral (alternância de turnos, por exemplo), dá-se particular importância ao estudo, à análise e à vivência dos gêneros orais: rodas de causos, debates (regrados ou não), registro da escuta de textos orais (falas, exposições), exposição oral sistematizada... Além desses gêneros específicos, estimulam-se como atividade oral a leitura expressiva, as dramatizações, a leitura dialogada e interativa por meio de diferentes

estratégias: jograis, rodas de contação e/ou cantação, saraus. (BORGATTO et al., 2012 (b), p. 14).

Assim, podemos concluir que, embora as autoras mencionem a “sistematização de alguns princípios específicos da linguagem oral”, nossa análise mostra que os exercícios propostos pouco favorecem de fato o estudo da oralidade e/ou o desenvolvimento da língua falada, já que ao aluno não são detalhados e praticados os elementos característicos da fala, como as questões prosódicas tratadas nessa pesquisa. Podemos supor que devido a uma certa rigidez de parâmetros do PNLD e dos requisitos exigidos para fazer parte do programa, autores de livros contemplem essas questões nas suas explicações, sem que isso resulte em efetivo conteúdo útil para a sala de aula.

### 3.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES RELACIONADAS À CONVERSAÇÃO E TOMADA DE TURNO

Analisando o Quadro 1, vemos que 17% das atividades focam na prática da tomada de turno. De fato, como aprendemos com Marcuschi (2007), a tomada de turno é um mecanismo-chave para organizar a estrutura da conversação. No entanto, como falantes, violamos a regra da alternância constantemente, e temos momentos de pausas e hesitações formando lacunas ou rápidas descontinuações. Devido a essas violações, é válido que o aluno seja exposto a práticas como as propostas pelo material, conforme esses exemplos: no capítulo 4 do livro do 6º ano, o tema são direitos da criança e trabalho infantil e os alunos deverão aprender a debater, apresentar suas ideias e opiniões e defendê-las diante de outros e também aprender a ouvir as posições de outros, concordando ou discordando. Cada aluno deve aguardar a sua vez e falar quando o mediador lhe der a palavra, como vemos em:

**[...] Debatendo**

4. Sigam as orientações do professor, que vai atuar como mediador do debate, intervindo quando necessário.

- a) Apresentem as ideias de cada grupo.
- b) Participem ativamente do debate:
  - O professor mediador vai organizar a ordem dos alunos que quiserem participar posicionando-se perante o que foi apresentado sobre o tema;
  - Cada um deve aguardar sua vez e falar quando o mediador lhe der a palavra.
- c) Lembrem-se de que é importante:
  - Ouvir e respeitar as opiniões diferentes das suas;
  - Escolher bem as palavras para expor as ideias com clareza, indo direto ao assunto. (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 110. Grifo das autoras.)

Em outro exemplo, no capítulo 8 do livro do 7º ano, os alunos deverão debater sobre o tema: “É possível aceitar a ocorrência de pequenos delitos?” e então dar a sua opinião, tendo em mente que cada debatedor terá o seu tempo de fala marcado e que deverão interromper, com gentileza, a fala do debatedor, caso ultrapasse o tempo previsto, conforme o exemplo:

**[...] Debate**

1. Um aluno deverá ser o mediador do debate. Ele terá as seguintes atribuições:

- Apresentar o assunto a ser debatido;
- Justificar a importância da polêmica;
- Marcar o tempo da fala de cada debatedor (sugere-se que seja de três minutos);
- Interromper, com gentileza, a fala do debatedor, caso ultrapasse o tempo previsto;
- Dirigir os debatedores para que façam perguntas um ao outro sobre as posições apresentadas;
- Organizar a participação dos observadores após o debate, isto é, dar a palavra, com tempo estabelecido, a quem quiser questionar os debatedores.

2. No dia e na aula determinados pelo professor, realizem o debate.

**Lembre-se** de que, mesmo havendo opiniões contrárias, no debate deve prevalecer o respeito: ouvir com atenção, sem desfazer das posições contrárias à sua; esperar a vez de falar; não interromper quem fala. (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 236. Grifos das autoras.)

Embora esse tipo de prática atenda em parte aos preceitos dos PCNs (1998) de desenvolver a competência de saber ajustar sua fala em função da reação dos interlocutores, como considerar o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo, acreditamos que, para enriquecer esse tipo de atividade, pode-se apresentar para os alunos o que Marcuschi (2007) chama de mecanismos reparadores da organização da conversação, explicando que, quando várias pessoas falam ao mesmo tempo, podemos nos valer de alguns mecanismos reparadores de tomada de turno, como por exemplo, marcadores linguísticos: “espera aí”, “deixe eu falar”, “é a minha vez”, “um momento minha gente”, “depois você fala”, “licença”, “por favor” etc.

Assim, observamos que o tratamento dado à tomada de turno é geral, enfocando mais questões comportamentais que linguísticas (“interromper com gentileza”, “aguardar a vez”). Não há orientação sobre o uso dos marcadores linguísticos que são muito úteis no desenvolvimento dessa prática ou de outros elementos linguísticos que podem auxiliar o aluno a realizar a tarefa, por exemplo, para interromper com gentileza podem ser usados marcadores linguísticos e também um tom baixo (grave) com intensidade suave da voz (baixo volume).

### 3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES RELACIONADAS AOS ELEMENTOS PROSÓDICOS

Nesta subseção, apresentamos a análise dos usos de determinados termos relacionados a elementos prosódicos, tais como entoação, ritmo, altura e velocidade da voz e pausa.

Ao observarmos o Quadro 1, notamos que em 15% das vezes chama-se a atenção do aluno para o uso da entoação na sua fala, conforme o exemplo do capítulo 1 do livro do 6º ano, em que há uma proposta de dramatizar um conto lido, usando bastante expressividade na leitura. Recomenda-se que os alunos escolham uma entoação e um ritmo bem marcados para a voz do narrador, de forma que seja fácil reconhecê-lo. Há inclusive uma definição de entoação: variações ou modulações que fazemos com a voz para dar expressividade (Ver Anexo D).

Há também outro exemplo no capítulo 7 do livro do 6º ano, no qual os alunos deverão, em duplas, ler um texto teatral, enfatizando a entoação que cada uma das personagens dá à sua fala, segundo o exemplo:

**Leitura teatralizada**

Faça uma leitura silenciosa do texto “Hora de dormir” e imagine a entonação que cada uma das personagens dá a sua fala.

**Em duplas.** Leiam o texto oralmente, dividindo entre vocês as falas das personagens. Analisem a entonação mais adequada à situação expressa no diálogo. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 201. Grifo das autoras.)

Isso também ocorre no capítulo 7 do livro do 8º ano, em que os alunos deverão executar a leitura expressiva e em voz alta de um trecho de uma peça e são orientados a prestar atenção na entoação (Ver Anexo F).

Ainda, no capítulo 1 do livro do 9º ano, os alunos deverão treinar a leitura expressiva de poemas, considerando a entoação que deverá ser dada ao texto considerando os sentidos e a pontuação presentes, como ilustramos em: “[...] b) Para que a leitura se torne bastante expressiva e significativa, antes de treinar, conversem sobre a entonação que deverá ser dada ao texto considerando os sentidos e a pontuação presente. [...]” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 30). Além disso, após discutir sobre a entoação e fazer a apresentação oral, os alunos são convidados a avaliar a leitura dos colegas com atenção à entoação, de acordo com: “[...] 2. Avaliem as leituras ouvidas: quais grupos, na opinião de vocês, conseguiram enriquecer os sentidos dos poemas por meio da entonação expressiva dos versos?” (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 30).

Entretanto, apesar da proposta direcionar o aluno para a questão da entoação, elemento prosódico, sua relação com a escrita, pontuação e sua função expressiva, ainda é uma orientação vaga, pois o que seria expressivo? Que tipo de pontuação deve ser considerada na leitura dos poemas? Questões como essas não são discutidas.

Os exemplos exibidos nos parágrafos anteriores ilustram que a definição de entoação não está muito clara, e comprovam a escassez de explicações sobre os termos linguísticos, ficando a critério do professor e do aluno decidirem o que esses conceitos significam. Para desenvolver o tema, conforme lemos em Massini-Cagliari e Cagliari (2006), os exercícios poderiam ser elaborados no sentido de mostrar que diferentes entoações acarretam modificações de significado ao enunciado, de maneira que, ao sistematizar essa prática ao longo do ensino fundamental, o aluno pode tornar-se competente nesse uso aplicando esse aprendizado nas diferentes situações sociais em que atue. Vejamos um exemplo dessa variação de sentidos aos enunciados que podem acarretar as entoações distintas, proposto por Cagliari:

[...] A função dos supra-segmentos depende do significado a que eles estão servindo. Assim, de um modo geral, pode-se dizer que há um significado estrutural (“sintático”) e um significado interpretativo (“semântico”). A distinção entre ambos fica relativamente fácil, quando se define significado interpretativo como sendo tudo aquilo que traz consigo uma referência ao falante, ou seja, representa a atitude do falante. O significado estrutural tem a ver com tudo o resto, ou seja, com as estruturas sintáticas dos enunciados definidos pelos GTs (grupos tonais). Dizer que uma frase é afirmativa é dar um significado estrutural à frase e não representa uma referência à atitude do falante, nem conduz a considerações de natureza interpretativa da realidade não estrutural da linguagem. Por exemplo, uma enumeração tem um significado estrutural (dizer coisas repetindo um modelo), mas uma ironia é sempre uma atitude do falante.

A localização da sílaba tônica saliente marca o foco das sentenças e estrutura diferentemente os pressupostos argumentativos do discurso. Observe os seguintes enunciados, em que a sílaba tônica saliente vem grifada:

(4) Pedro não pagou a conta do **açougue**.

(5) Pedro não **pagou** a conta do açougue.

(6) **P**edro não pagou a conta do açougue.

O enunciado (4) permite que se pressuponha que Pedro tenha pago outra conta, menos a do açougue. O enunciado (5) permite que se pressuponha que ele aumentou a conta e não que ele a tenha liquidado. Já o enunciado (6) permite que se pressuponha que outra pessoa tenha pago a conta, mas não Pedro.

Outra maneira de se ver o valor das diferentes localizações da sílaba tônica saliente consiste em interpretar os enunciados (4), (5) e (6) como respostas possíveis a perguntas do tipo (7), (8) e (9):

(7) Que conta Pedro não pagou?

(8) O que Pedro fez com a conta do açougue?

(9) Quem não pagou a conta? [...]

(CAGLIARI, 1992, p. 138-139. Grifo do autor.)

A observação do Quadro 1 revela que 11% das menções referem-se ao ritmo. No capítulo 3 do livro do 6º ano, por exemplo, há a proposta de que os alunos deverão preparar um jogral para fruir a riqueza sonora do conto. Eles devem ensaiar a leitura em voz alta a fim de articular bem palavras e frases e destacar o ritmo marcado pelos jogos sonoros (Ver Anexo H). Porém, não há exemplificação de como seria o ritmo esperado.

Ainda outro exemplo, no capítulo 1 do livro do 7º ano, depois de ler e analisar poemas, os alunos deverão fazer um sarau de poemas. Uma das formas de apresentação sugerida é o jogral, para que sejam ressaltados os aspectos sonoros mais evidentes: rimas, ritmo adequado ao que o poema quer expressar, ênfase nos recursos linguísticos como repetição de sons, repetições de palavras, jogos com palavras (Ver Anexo I).

Uma possibilidade de desenvolvimento da ideia de ritmo, nesse caso, seria informar aos alunos que, segundo Cagliari (1992), como a língua portuguesa é uma língua de ritmo acentual, o início dos pés silábicos é delimitado pela ocorrência dos acentos, demarcando seus limites nos grupos tonais. Esses acentos não equivalem à soma dos acentos das palavras quando são pronunciadas de maneira isolada. Há uma reestruturação no enunciado possibilitando que algumas palavras sejam átonas ou tônicas, dependendo de como o ritmo é estruturado pelo falante, o que resulta em processos fonológicos diferentes. Assim, é uma oportunidade para que o aluno aprenda que, conforme o ritmo que ele dá ao seu enunciado, há uma variação das sílabas tônicas e átonas em relação às palavras quando ditas isoladamente, o que pode causar mudanças significativas na organização semântica do enunciado, conforme aprendemos com Cagliari:

Considere o exemplo a seguir:

Ela não viu o vestido novo que comprei hoje.

x x x x x x x x x x

As sílabas assinaladas com “x” podem ser tônicas ou átonas, gerando várias maneiras de se dizer o enunciado, cada uma com uma estrutura rítmica própria. Notar que certas categorias gramaticais, quando representadas por apenas uma palavra, ou desacompanhadas de palavras modificadoras do tipo “adjetivo”, “advérbio”, ocorrem sempre acentuadas. Caso contrário, o acento pode cair não no “núcleo” do sintagma, mas em um dos seus modificadores. Assim, no sintagma “vestido novo”, pode-se ter a palavra “vestido” sem sílaba tônica, ou a palavra “novo”. As duas palavras podem ter uma sílaba tônica, mas não pode ocorrer a ausência de sílaba tônica em ambas ao mesmo tempo. O mesmo vale para “comprei hoje”. (CAGLIARI, 1992, p. 144)

Os próximos exemplos referem-se à altura da voz, e foram observados em 6% das menções no Quadro 1. Assim, no capítulo 3 do livro do 7º ano (Ver Anexo G), há a indicação de que os alunos debatam sobre o que mudou na atitude dos torcedores do passado para os

dias de hoje. Um aluno do grupo deve preparar a fala e ter cuidado, “ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam; prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento.” (Borgatto, 2012 (a), p. 88, grifo das autoras).

Consideramos importante destacar que, na citação do final do parágrafo anterior, notamos que a palavra ritmo foi usada no sentido do senso comum, como sinônimo de velocidade de fala e, nos estudos de prosódia, é essencial que se faça essa distinção, conforme apontam Massini Cagliari e Cagliari em:

Em primeiro lugar, é preciso não confundir “ritmo” com “velocidade de fala” ou *tempo*. O ritmo é a maneira como as línguas organizam a substância fonética no tempo, com base na relação de proeminência entre sílabas e acentos. No entanto, um mesmo padrão rítmico pode ser dito com maior ou menor velocidade de fala – assim como uma estrutura musical não perde o ritmo se executada mais rápida ou mais lentamente (variação de *andamento*: uma valsa, por exemplo, pode ser executada bem lentamente ou com um andamento mais rápido, mas continuará sendo uma valsa). (MASSINI CAGLIARI E CAGLIARI, 2006, p. 117, grifos dos autores.)

Encontramos outro exemplo do uso do termo altura da voz no capítulo 7 do livro do 8º ano (Ver Anexo F), cuja proposta é que os alunos se preparem para fazer a leitura expressiva de um trecho de uma peça. Na apresentação com leitura em voz alta, deverão prestar atenção: na entoação, altura e velocidade da voz; na expressividade da pontuação; nas indicações das rubricas.

Há também outro exemplo, no capítulo 3 do livro do 9º ano (Ver Anexo E), no qual é proposto que os alunos conversem sobre o estilo adotado por Rachel de Queiroz para construir a história Metonímia, ou a vingança do enganado. Uma apresentação deverá ser preparada para os outros grupos sobre o tema da discriminação contra as mulheres, organizando: as falas (quem e em que sequência vai falar), observando: a clareza na articulação das palavras e frases; a altura da voz; a postura do falante em relação aos ouvintes; o assunto (o quê): estruturando a apresentação em um texto expositivo, isto é, organizando-o em ideias-chave.

Acreditamos que, para além de recomendar que o aluno atente para a altura da voz, é válido esclarecer como as alterações do volume podem influenciar na sua fala. De acordo com Cagliari (1992), a fala precisa se adequar ao ambiente e, sobretudo, ao interlocutor. Portanto, ao começar a fala “no seu tom”, a pessoa vai modificando-o até que se ajuste ao contexto. É relevante que o aluno perceba que, sem esse ajuste da altura da voz, a conversa pode tornar-se desagradável.

Na sequência da análise do Quadro 1, nos deparamos com um conceito que aparece frequentemente (15% das menções) nas atividades do livro, o da expressividade. Embora seja uma característica bastante mencionada, não há de fato um esclarecimento sobre o seu significado e influência na língua falada, como podemos observar nesse exemplo do capítulo 2 do livro do 6º ano (Ver Anexo B), que pede que os alunos leiam literatura de cordel em voz alta, com expressividade e entoação.

No capítulo 7 do livro do 7º ano (Ver Anexo A), encontramos outra menção à expressividade na atividade que pede que, em duplas, os alunos memorizem um diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade. Por haver muita argumentação nesse diálogo, propõe-se que os estudantes ensaiem a entoação de voz, a expressividade, a elocução a ser dada nos momentos em que se pretende convencer o interlocutor.

Dessa forma, notamos que a leitura expressiva é bastante citada, tanto nos PCNs (1998) quanto no livro didático analisado, porém não há uma explicitação de quais aspectos linguísticos diferenciam uma leitura expressiva de outra não expressiva.

Destacamos que os elementos prosódicos possuem funções semânticas e pragmáticas e revelam a atitude do falante. Por isso, eles deveriam ser trabalhados em sala de aula nos momentos de prática de oralidade para conscientizar os alunos de como produzir essas diferentes funções pragmáticas, de acordo com os ensinamentos de Cagliari:

[...] Ao organizar o que vai falar, o falante tem diante de si, em geral, várias opções para realizar através destes elementos um determinado efeito semântico. [...]

O uso de uma ou de outra (possibilidade de expressão) mostra bem traços da personalidade do falante. Por exemplo, para se fazer uma frase afirmativa, tem que haver um padrão entoacional decrescente. Para se fazer uma frase interrogativa, usa-se um tom ascendente; mas, se houver alguma palavra interrogativa, usa-se, ao invés, um tom descendente. E isto é muito claro e simples. Porém, se o falante quiser dizer algo com ironia, terá várias opções pela frente. Antes de mais nada, precisa decidir que tipo de ironia quer imprimir à sua fala naquele momento. Há sempre muitas sutilezas de significado nas atitudes do falante e todas elas se refletem depois na escolha dos elementos supra-segmentais prosódicos e no modo de se programar as palavras que se diz. Uma ironia pode revelar uma coisa ridícula, um desrespeito, uma inverdade, etc. Suponhamos que o falante queira usar uma ironia descortesa. Assim, deverá decidir, por exemplo, se vai usar um enunciado sem lexicalizar a ideia de ironia (23), reservando isto para a ação dos elementos supra-segmentais prosódicos, ou não (22). Por exemplo, poderia dizer (22) ou (23):

(22) Não quero rir na sua cara, por isto digo que você se enganou na escolha do livro.

(23) Você pensa que “O Banquete de Platão” é livro de culinária?

O enunciado (22) pode ser dito como uma afirmação pura. O enunciado (23), para trazer a ideia de ironia, precisa da presença de elementos supra-segmentais prosódicos. Desse modo, o enunciado (23) será dito com um sorriso no canto da boca (contexto pragmático gerando uma certa qualidade de voz). Além disto, o falante usará outros elementos supra-segmentais prosódicos adequados para transformar uma simples pergunta numa pergunta irônica. Isto se obtém, por exemplo, com o uso de um tom secundário do tom de pergunta (como maior

variação melódica); com o uso de uma tessitura mais alta a partir de “é livro...”, ou destacando apenas o nome do livro (O Banquete de Platão). Em lugar da tessitura ou em acréscimo, pode-se variar o andamento (tempo), a ponto de transformar o ritmo acentual esperado numa fala silabada.

O falante poderia ter falado de outro modo, usando outras palavras ou mesmo variando apenas o conjunto de elementos supra-segmentais prosódicos necessários para obter o efeito da ironia descortesa que queria imprimir à sua fala. [...] (CAGLIARI, 1992, p. 149-150)

Conforme explicita Cagliari (1992) sobre a velocidade de voz ou tempo, aceleramos ou desaceleramos o discurso para se valorizar mais algo que se diz (desacelerando) ou para preparar um argumento mais relevante logo na sequência acelerando a fala. Constatamos nas atividades propostas dos livros analisados que em apenas 2% das vezes essa característica é mencionada, o que corresponde a apenas um dos trinta e dois capítulos da série, conforme notamos no exemplo do capítulo 7 do livro do 8º ano (Ver Anexo F), na atividade em que é proposto que, em grupos de pelo menos quatro participantes, os alunos façam a leitura expressiva de um trecho de uma peça. Na apresentação com leitura em voz alta para os colegas de classe, os alunos são aconselhados a prestar atenção na velocidade da voz, dentre outros aspectos da fala.

Dentre os aspectos que poderiam ser trabalhados em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem dos elementos prosódicos, no caso do parágrafo anterior a velocidade de fala ou tempo, as atividades propostas poderiam levar os alunos a refletir sobre o fato de que, considerando determinados limites, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2006), podemos usar a variação de velocidade para realçar o que dizemos (desaceleração), para impedir que o interlocutor interfira na nossa fala (aceleração) ou para indicar o fim de argumentação e de turno discursivo nos diálogos (desaceleração).

Segundo Cagliari (1992), a pausa pode exercer várias funções quando falamos, por exemplo, permite ao falante respirar durante a fala, geralmente ao final de “períodos”. Sua função é segmentar a fala e é usada para indicar a mudança de lugar de elementos sintáticos e para marcar algum tipo de mudança abrupta do conteúdo semântico, que começará ou terminará. A hesitação representa o uso inesperado de pausas e evidencia uma reorganização do processo de produção da linguagem, ou a intenção do falante de impressionar o seu interlocutor. Quando se segmenta a fala por pausa, pronunciando palavra por palavra, pode sinalizar um reforço sobre o significado literal do que se quer dizer, levando o interlocutor a descartar outras interpretações possíveis. Ademais, falar pausadamente pode demonstrar o desejo do falante de acentuar o valor de sua autoridade e do que diz. Também, a pausa pode

ser usada com a intenção de chamar a atenção para o que se dirá em seguida ou para segmentar a fala em sintagmas de um jeito e não de outro.

Embora a pausa nos pareça ser um aspecto importante na produção da língua falada e, por isso, mereça um estudo mais desenvolvido ao longo de uma prática de oralidade, notamos sua menção em apenas 2% das vezes analisadas no Quadro 1, em somente um capítulo dos trinta e dois que compõem a série, e podemos verificar essa menção nesse exemplo do capítulo 6 do livro do 6º ano, na Figura 3, cuja proposta é de que os alunos leiam um texto de jornal em voz alta. Há orientações para a leitura, dizendo que eles deverão se atentar, dentre outros aspectos, a usar um tom de voz que seja ouvido por todos; a pronunciar claramente cada palavra ou frase; a modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida, ou seja, o uso da pausa limita-se a corresponder à pontuação e possivelmente carrear com mais intensidade os sentidos (expressividade). Além disso, nota-se que a atividade é de leitura em voz alta. O trabalho com a pausa, portanto, não aparece nos outros gêneros orais trabalhados no livro, como: debate, exposição oral, jogral etc. A abordagem da pausa somente na atividade de leitura promove uma concepção de que a pausa tem função no texto escrito, nas pontuações, e não na organização e produção de sentidos do texto oral, assim como ocorre na atividade proposta no capítulo 7 do livro do 8º ano (Ver Anexo F), que também se refere à pausa na mesma concepção – atrelada à pontuação.

Figura 3 – Prática de Oralidade – Capítulo 6 do 6º ano

**Prática de oralidade**

**Um bom debate**

**É possível ser feliz com o que se tem?**

Pela reportagem você conheceu um pouco da rotina das crianças guineenses: brincadeiras, estudo e muito trabalho.

■ Você acha possível ser feliz assim? Por quê? Pense sobre o assunto antes de formular uma opinião.  
Lembre-se de que:

- as opiniões em geral são introduzidas por meio de expressões como: "Na minha opinião..."; "Para mim..."; "Parece-me que..."; "Acho que...";
- é importante você sinalizar que vai emitir a sua opinião: levante a mão, peça a palavra;
- não se deve interromper a fala de um colega. Se quiser complementar o que foi dito por ele, aguarde o término da fala e peça a palavra;
- é necessário ouvir com atenção o que os colegas dizem para não repetir o que já foi falado. Basta complementar: "Concordo com a opinião do colega [nome do colega] porque...".

**Leitura em voz alta**

**Jornal falado**

1. Selecione uma **foto** da primeira página de um jornal escolhido por você.
2. Leia o que diz a **legenda**, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.
3. Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.
4. Leia o texto silenciosamente.
5. Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:
  - usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
  - pronunciar claramente cada palavra ou frase;
  - modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.
6. Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade "Jornal falado".

ILUSTRAÇÕES: MAURICIO PIENHO/ACQUARO DA EDITORA

Unidade 3 • Relato pessoal e jornalístico




173

Fonte: BORGATTO, 2012 (a), p. 173.

Dando continuidade à análise dos elementos prosódicos, verificamos o termo tom de voz, cujo exemplo encontra-se no capítulo 1 do livro do 6º ano (Ver Anexo D), na proposição

de que os alunos dramatizem a leitura de um conto, usando muita expressividade, e, para isso, são instruídos a procurar usar um tom de voz que seja ouvido por todos, dentre outros aspectos, conforme vemos em:

[...] c) Treinem a leitura do texto, com bastante expressividade:  
 Procurem usar um tom de voz que seja ouvido por todos;  
 Pronunciem claramente cada palavra ou frase;  
 Façam variações com a voz de forma a diferenciar cada personagem;  
 Escolham uma entonação e um ritmo bem marcados para a voz do narrador, de forma que seja fácil reconhecê-lo;  
 Caracterizem na expressão oral o modo de falar próprio das pessoas dessa família.  
 [...]  
**Entonação:** variações ou modulações que fazemos com a voz para dar expressividade.[...]  
 (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 26. Grifo das autoras.)

Destacamos que a terminologia tom de voz nessa atividade não é usada precisamente, não há uma explicação do que seja tom de voz, portanto o usuário tem que fazer uma hipótese. A nossa hipótese é que o tom de voz refere-se ao volume, que seja ouvido por todos. Segundo Cagliari (1992), falar alto ou baixo é uma característica particular do falante. Dependendo do contexto da situação comunicativa, pode ser relevante para o falante saber que falar alto pode denotar autoritarismo e falar baixo pode indicar persuasão, timidez ou respeito, o que difere de um tom alto ou tom baixo na literatura prosódica, em que há referência a informações sintáticas, como por exemplo o tom baixo indica afirmação, o tom alto indica negação.

Outro elemento analisado é a pronúncia, que pode ser vista no Quadro 1 com 4% das menções. Para exemplificar, mostramos a atividade do capítulo 6 do livro do 6º ano, a qual solicita aos alunos que leiam um texto de jornal em voz alta. Recomenda-se que na leitura os alunos pronunciem claramente cada palavra ou frase, de acordo com:

[...] 5) Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:  
 Usar um tom de voz que seja ouvido por todos;  
 Pronunciar claramente cada palavra ou frase;  
 Modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 173)

Ao relacionar pronúncia à clareza, o texto refere-se à articulação dos sons, e nossa hipótese é que se trata da estigmatização do processo fonológico de redução vocálica em algumas palavras da língua portuguesa, por exemplo, a mudança na pronúncia da palavra “clarinho” para “clarim”.

Exibida no Quadro 1 com 4% das menções, a articulação é uma das características citadas, e ilustramos a sua alusão no capítulo 3 do livro do 6º ano (Ver Anexo H). Na atividade, os alunos são orientados a ensaiar a leitura em voz alta para articular bem palavras e frases e destacar o ritmo marcado pelos jogos sonoros, conforme mostramos no trecho:

[...] 2) Ensaíem a leitura em voz alta a fim de:  
 Articular bem palavras e frases;  
 Destacar o ritmo marcado pelos jogos sonoros;  
 Decidir que trechos devem ser lidos de forma diferenciada: só por um participante do grupo, por todas as vozes ou em um ritmo mais lento ou mais rápido. [...]  
 (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 80)

### 3.3 REVISITANDO OS CONCEITOS

Para os aspectos mencionados a seguir, citados nas propostas de atividades, julgamos relevante apontar que são usados pelo livro didático analisado no sentido do senso comum, e seus enunciados não explicam de fato o que querem dizer, ou seja, a instrução de um livro que foi preparado para ser didático não é uma instrução precisa, é ambígua por não estar fundamentada teoricamente. Assim, a terminologia utilizada pelo material didático não demonstra um reflexo claro na teoria porque é utilizada na forma do senso comum e, como consequência, compromete a compreensão do professor que vai aplicar a atividade gerando diversas interpretações que muitas vezes podem estar equivocadas.

Um desses aspectos é a postura corporal que, conforme verificamos no Quadro 1, ocorreu em 6% das vezes mencionadas. Como exemplo, no capítulo 3 do livro do 7º ano (Ver anexo G), o exercício pede que os alunos debatam sobre a mudança na atitude dos torcedores do tempo passado para o presente, conforme o trecho a seguir:

[...] 3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo. Quem for escolhido deve preparar a fala:  
 Organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;  
 Tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;  
 Prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento. [...]  
 (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 88. Grifo das autoras.)

Outro exemplo do item postura corporal, no capítulo 3 do livro do 8º ano (Ver Anexo C), propõe-se que os alunos preparem uma exposição oral, em que é necessário planejar o que vai ser falado, participando de um debate posicionando-se sobre a questão se é possível não se deixar levar pelo consumismo. O aluno escolhido deverá fazer um ensaio da exposição para o grupo, observando a adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter

informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal; a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes, como mostra o seguinte segmento:

[...] 3. O aluno escolhido deve fazer um **ensaio** da exposição para o grupo, devendo observar:

A adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;

A postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes. [...]

(BORGATTO et al., 2012 (a), p. 104. Grifo das autoras.)

Outra característica citada nas atividades propostas nos livros é a eloquência, que aparece no Quadro 1 com 2% das menções. A atividade proposta no capítulo 7 do livro do 7º ano ilustra essa citação (Ver Anexo A), ao indicar que os alunos memorizem um diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade. Os estudantes devem ensaiar a entonação de voz, a expressividade, a eloquência a ser dada nos momentos em que se quer convencer o interlocutor, como verificamos nesse excerto:

[...] Para tornar mais significativo esse diálogo, formem duplas que queiram dramatizar o texto.

a) Memorizem o diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade.

b) É interessante que haja no cenário: a banca do vendedor de palavras entre duas outras bancas, algumas palavras escritas em folhas ou placas para mostrar aos espectadores. Se quiserem, pensem nas roupas que as personagens estariam usando e montem os figurinos.

c) Por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiem a entonação de voz, a expressividade, a **eloquência** a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 204. Grifo das autoras.)

Assim, percebemos que, apesar de haver até mesmo um destaque para a palavra eloquência dado pelas autoras, não há de fato um detalhamento para o aluno e/ou professor de qual seria o sentido dessa palavra nesse contexto e nem como o aluno poderia atuar para que chegasse ao domínio dessa competência de saber como usar a eloquência na sua fala.

Os aspectos seguintes, adequação da linguagem – formal/informal e colocação da voz, aparecem no Quadro 1 com 2% das menções e o capítulo 3 do livro do 8º ano (Ver Anexo C) ilustra mais um exemplo de características da fala que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos, todavia sem uma indicação tanto na definição do conceito quanto no procedimento a ser realizado para se adquirir a competência recomendada. Na atividade proposta, há a indicação de que os alunos preparem uma exposição oral, em que se deve planejar o que vai ser falado, debatendo e posicionando-se sobre a questão se é possível não se deixar levar pelo consumismo. O aluno representante deverá ensaiar a exposição para o grupo, observando a

adequação da linguagem lembrando que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal; a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja prazerosa e prenda a atenção de quem ouve, de acordo com o exemplo a seguir:

[...] 3. O aluno escolhido deve fazer um **ensaio** da exposição para o grupo, devendo observar:

A adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;

A postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a). p. 104. Grifo das autoras.)

Finalmente, a direção da cabeça é exibida no Quadro 1 com 2% de menções, conforme mostra o exemplo do capítulo 3 do livro do 7º ano (Ver Anexo G), na atividade em que os alunos devem fazer um debate sobre o que é diferente na atitude dos torcedores do passado para hoje. O aluno escolhido para falar é orientado a ter cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos possam ouvir.

A partir da análise do material didático apresentada, é possível concluir que: i) há o uso de termos em sua forma genérica, como a leitura expressiva; ii) há o uso de termos para expressar outros elementos e não ele mesmo, por exemplo, tom de voz quando o sentido é o de volume de voz; e iii) há uso de termos com uma redução à escrita das suas funcionalidades, como é o caso da pausa.

Dessa forma, essa análise evidencia que há um tratamento generalizado dos aspectos linguísticos da fala na coleção analisada e que, apesar de já aparecerem mencionados em uma seção de cada capítulo voltada somente para a prática de oralidade, esses aspectos não são trabalhados de maneira sistemática de forma que o aluno conclua seus estudos com o domínio da competência de saber usar esses recursos para os diversos fins que necessitará nas suas práticas sociais.

Em conclusão, reiteramos o valor de trazer para a sala de aula do ensino fundamental II o estudo dos elementos prosódicos dentro da aprendizagem das características da modalidade oral da língua portuguesa, em consonância com Cagliari:

[...] Os elementos supra-segmentais prosódicos [...] precisam ser levados em conta em todas as análises linguísticas, em todos os níveis. Análises que usam apenas uma forma (quase) ortográfica para representar a fala na reflexão do linguista podem deixar de lado fatos muito importantes da linguagem que são tipicamente expressos pelos elementos supra-segmentais prosódicos. (CAGLIARI, 1992, p. 150)

#### 4 PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Levando em consideração a análise feita com o material didático e a conseqüente constatação de que é necessário um direcionamento mais efetivo nas propostas de trabalho com a linguagem oral em sala de aula, apresentamos a atividade que está detalhadamente descrita no item 4.1 como uma sugestão que pode ser aplicada pelo professor para trabalhar com o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre a função dos aspectos prosódicos na língua falada.

Para isso, baseamo-nos no trabalho desenvolvido por Ramos (1997), que oferece um conjunto de sugestões de atividades didáticas a partir dos resultados de vários estudos sobre diferenças entre fala e escrita. Segundo a autora, três diretrizes orientam sua proposta:

A primeira é a opção por partir de algo que o aprendiz já sabe: a produção e a utilização de textos falados em situações normais de interação. A segunda é a utilização de um material novo: o texto falado. Como se sabe, o texto falado, quer seja vazado em dialeto padrão quer em dialeto não-padrão, é um objeto de análise igualmente interessante para o aluno e para o professor, uma vez que na linguagem oral as diferenças dialetais são consideradas mais naturais e, portanto, mais facilmente aceitas. Além disso, a descrição da norma culta em sua modalidade oral tem mostrado traços que surpreendem até especialistas. A terceira diretriz é a concepção de que a distinção entre fala e escrita seja um gradiente, o que possibilita ao professor lidar com as regras da modalidade escrita como algo resultante de um processo do qual o aprendiz participa ativamente, e não mais como um conjunto de regras arbitrárias às quais o aprendiz é obrigado a se submeter passivamente e sem saber por quê. Em outras palavras, a vantagem seria permitir um ensino que leve o aluno a refletir sobre seu objeto de estudo e não “um ensino que visa à transmissão de conteúdos prontos”. (RAMOS, 1997, p. X-XI)

A referida atividade foi aplicada na escola da rede pública do estado de São Paulo em que trabalhamos na cidade de Franca/SP, em uma sala de aula de 7º ano do ensino fundamental com aproximadamente vinte alunos na faixa etária média de 12 anos. Trata-se de uma escola situada em zona periférica da cidade, voltada para um público de classe média baixa, que atende os níveis ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio nos períodos da manhã e da tarde. Possui uma biblioteca (sala de leitura) pequena, porém não possui laboratório.

Foi elaborado um termo de consentimento (Ver Apêndice B) assinado pelos alunos e também por seus pais e/ou responsáveis com a autorização para participação na pesquisa. Para a aplicação da atividade em sala foram usadas quatro horas/aula de 50 minutos cada.

Nosso intuito com essa proposta de intervenção foi conscientizar o aluno que existem aspectos prosódicos da linguagem oral que podem ser aprendidos na escola para depois serem

utilizados por ele quando a situação comunicativa em que estiver inserido exigir. Para isso, escolhemos usar cenas do filme *Divertida Mente* (2015) porque, além de atrair a atenção dos adolescentes por ser um filme atual, sua temática aborda como funcionam alguns dos sentimentos humanos como tristeza, alegria, raiva e medo e, assim, os alunos poderiam compreender como podemos nos expressar para atingir nosso objetivo comunicativo fazendo uso de recursos prosódicos da língua falada.

O enredo do filme gira em torno de Riley, uma garota de 11 anos que vê sua vida se transformar quando se muda de cidade com os pais. Na realidade, a história começa mesmo com o seu nascimento junto da primeira emoção que surge em sua mente: a Alegria. É justamente a Alegria que comanda a central de controle do cérebro da menina, mesmo após o surgimento de outras quatro emoções responsáveis por conduzir sua vida: Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho.

De acordo com o site especializado em críticas de filmes Adoro Cinema ([www.adorocinema.com](http://www.adorocinema.com), 2017), cada emoção possui cor e temperamentos próprios que revelam uma profundidade notável. De fato, há muito de psicologia nesse longa metragem. Muitos são os conceitos adaptados nesta grande alegoria emocional, como o motivo de se esquecer fatos antigos de sua vida, o que define sua personalidade, questões do inconsciente, a formação dos sonhos e até mesmo depressão, já que sua história evita a vilanização da tristeza e oferece uma mensagem bastante importante sobre como lidar com ela em seu cotidiano, ao invés de afugentá-la a qualquer custo. O filme demonstra que chorar, às vezes, é necessário. A história consegue passar uma leveza ao tratar de algo tão complexo como a mente humana e, para as crianças, muito mais do que divertido para assistir, pode passar um ensinamento a respeito de suas próprias mentes e a maneira de lidar com os obstáculos que inevitavelmente aparecem na vida.

Para fazermos o registro da atividade e desse modo pudéssemos, posteriormente, fazer o seu relato com fidelidade, gravamos a execução de cada exercício e diálogos realizados pelos alunos usando o gravador de áudio do nosso aparelho smartphone, da marca Apple, modelo Iphone 5S, aplicativo “Gravador”. Assim, a atividade foi transcrita a partir de uma análise auditiva.

Nas próximas seções, descreveremos como se configurou a elaboração da atividade assim como a sua aplicação. No Caderno do Aluno, apresentamos a atividade na forma como foi entregue para os estudantes. No Caderno do Professor, apontamos orientações para guiar o professor na aplicação da atividade com sua turma, assim como sugestões de respostas e dicas

de estudos sobre o tema em questão. Nas Considerações Sobre a Aplicação da Atividade, fazemos o relato das aulas em que ministramos os exercícios com as nossas impressões e também as dos alunos.

#### 4.1 CADERNO DE ATIVIDADES PARA O ALUNO

##### **ANTES DE COMECARMOS**

Dramatizem a leitura desse diálogo. Imaginem que vocês são velhos amigos que se encontraram depois de um longo tempo sem se verem.

A: O que você está fazendo aqui?

B: Estou esperando por alguém.

A: Faz tempo que você está esperando?

B: Uma meia-hora.

A: Por que você não se senta?

B: Não, obrigado.

##### **ANTES DE COMECARMOS**

Dramatizem a leitura desse diálogo. Imaginem que vocês acabaram de passar pela perda de um amigo de quem vocês gostavam muito.

A: O que você está fazendo aqui?

B: Estou esperando por alguém.

A: Faz tempo que você está esperando?

B: Uma meia-hora.

A: Por que você não se senta?

B: Não, obrigado.

**ANTES DE COMECARMOS**

Dramatizem a leitura desse diálogo. Imaginem que um de vocês é um guarda/policial que vem chamar a atenção da pessoa que está esperando.

A: O que você está fazendo aqui?

B: Estou esperando por alguém.

A: Faz tempo que você está esperando?

B: Uma meia-hora.

A: Por que você não se senta?

B: Não, obrigado.

**ANTES DE COMECARMOS**

Dramatizem a leitura desse diálogo. Imaginem que vocês são pessoas que já tiveram um grande desentendimento no passado

A: O que você está fazendo aqui?

B: Estou esperando por alguém.

A: Faz tempo que você está esperando?

B: Uma meia-hora.

A: Por que você não se senta?

B: Não, obrigado.

**LEIA O DIÁLOGO**

Em grupos de 8 alunos, façam a leitura do seguinte diálogo de uma cena do filme Divertida  
Mente:

(02'40")

LOCUTOR 1 – Sou a tristeza...

LOCUTOR 2 – Oh, que bom.. eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito  
obrigada!

*NARRADOR – E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...*

LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!

*NARRADOR – Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.*

LOCUTOR 3 – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!

LOCUTOR 2 – Minha vez!

LOCUTOR 4 – Ó o papá, abre a boca!

LOCUTOR 2 – Um... isso é novo...

LOCUTOR 3 – É perigoso?

LOCUTOR 1 – O que é isso?

LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?

*NARRADOR – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.*

LOCUTOR 5 – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... Peraí, gente... é brócolis!

LOCUTOR 6 – Eca!

LOCUTOR 5 – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!

LOCUTOR 4 – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...

LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?

*NARRADOR – Esse é o Raiva. Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.*

LOCUTOR 7 – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão?! Sem sobremesa?! Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 4 – Riley, Riley, olha o aviãozinho!

LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 7 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Oh! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...

LOCUTOR 1 – Oh...

LOCUTOR 2 – Oh...

LOCUTOR 3 – Oh...

LOCUTOR 5 – Oh...

(04'15")

**O TEXTO ORAL E O TEXTO ESCRITO**

- 1) Após a leitura da transcrição desse diálogo, responda: qual é o tema, o assunto tratado nesse texto?
- 2) Assistam ao trecho do filme do qual essa cena faz parte. Após verem a cena, vocês acreditam ter melhorado o entendimento da situação comunicativa apresentada na cena do filme?
- 3) Qual é a diferença entre ler o diálogo escrito e assistir a ele na TV? Quais características do texto auditivo/visual ajudaram-no a compreender o sentido da cena?

***ENTOAÇÃO***

A entoação é um recurso da língua falada relativo à melodia, assim como na música, podemos fazer um movimento melódico para um tom mais alto ou para um tom mais baixo. Assim, quando falamos com uma entoação ascendente (tom de voz alto) ou descendente (tom de voz baixo), podemos expressar sentimentos como alegria, tristeza, raiva, medo etc.

- 4) Assista novamente ao diálogo, prestando atenção se, ao falar, o personagem sobe ↑ ou desce ↓ o tom ao dizer as frases que estão sublinhadas. Preencha no box ao lado qual é o efeito de sentido que isso provoca.

<p>LOCUTOR 1 – Sou a tristeza...</p> <p>LOCUTOR 2 – <u>Oh, que bom...</u> eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!</p> <p>NARRADOR – <i>E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...</i></p> <p>LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo <u>tranquilo</u>, muito bom... <u>Não!</u> Vira, vira! Não, cuidado, não!</p> <p>NARRADOR – <i>Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.</i></p>	
---	--

LOCUTOR 3 – Calma, calma! **N-n-n-não!**

Ah, passou... **beleza**... Obrigado, valeu, minhas fãs!

LOCUTOR 2 – Minha vez!

LOCUTOR 4 – Ó o papá, abre a boca!

LOCUTOR 2 – Um... isso é novo...

LOCUTOR 3 – **É perigoso?**

LOCUTOR 1 – **O que é isso?**

LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, **que isso?**

*NARRADOR – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.*

LOCUTOR 5 – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... Peraí, gente... é brócolis!

LOCUTOR 6 – Eca!

LOCUTOR 5 – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!

LOCUTOR 4 – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...

LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer **“sem sobremesa”?**

*NARRADOR – Esse é o Raiva. Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.*

LOCUTOR 7 – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão? Sem sobremesa? Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 4 – Riley, Riley, olha o aviãozinho!

<p>LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 7 – <u>A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</u> Oh!</p> <p>Ó o <u>avião</u>, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>LOCUTOR 1 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 2 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 3 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 5 – Oh...</p>	
--	--

- 5) Em grupos de 8 alunos, pratiquem a leitura do diálogo reproduzindo as marcações feitas.

**VAMOS SABER MAIS SOBRE O FILME DIVERTIDA MENTE**

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>>

- 6) Em grupos de 4 alunos, pratique a leitura do diálogo dessa outra cena. Como vocês marcariam as entoações de cada fala?

<p style="text-align: center;"><b><u>PRIMEIRO DIA DE AULA</u></b></p> <p>(22'40'')</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Bom dia, turma! Nós temos uma nova aluna hoje!</p> <p><b>MEDO</b> – É de doer! Assim na lata! A casa caiu!</p>	
--	--

<p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco de você pra nós?</p> <p><b>MEDO</b> – Nãããããããã! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá bom. Meu nome é Riley Andersen, sou de... Minesota e... vou morar aqui.</p> <p><b>PROFESSORA</b> – E... Como é lá em Minesota? Poderia nos contar um pouco? Com certeza já viu muito mais neve do que eu...</p> <p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz frio... O lago congela e... a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de semana ou... pelo menos ia, eu... me mudei... (23’35’’)</p>	
---	--

- 7) Agora assistam a essa cena do filme e anotem no box ao lado os efeitos de sentido que as diferentes entoações provocam.

<p style="text-align: center;"><b><u>PAUSA</u></b></p> <p>Assim como a entoação, a PAUSA também é um recurso linguístico da linguagem oral que pode servir, entre outras coisas, para destacar as palavras para representar uma atitude do falante que deseja reforçar o valor de sua autoridade e do que diz. Além disso, pode servir para assinalar algum tipo de mudança brusca ou radical do que se vai dizer, seja no início ou no final da frase. Outros usos da pausa podem ser para chamar a atenção para o que se vai dizer em seguida ou para segmentar de um jeito e não de outro na fala.</p> <p style="text-align: right;">(Cagliari, 1992)</p>
--

8) Assistam novamente ao primeiro diálogo prestando atenção nas pausas que estão sublinhadas e, em seguida, façam a relação com os seguintes efeitos de sentido:

- (a) Pausa com o intuito de pensar sobre o que se vai dizer.
- (b) Fala pausada com intenção fazer um pedido.
- (c) Pausa com o objetivo de mudar de assunto.
- (d) Pausa para mudar o tom, de ascendente para descendente.

<p>(02'40")</p> <p>TRISTEZA – Sou a tristeza...</p> <p>ALEGRIA – Oh, que bom.. eu.. eu sou a Alegria. <u>Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!</u></p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...</i></p> <p>MEDO – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, <u>muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!</u></p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.</i></p> <p>MEDO – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!</p> <p>ALEGRIA – Minha vez!</p> <p>PAI DA RILEY – Ó o papá, abre a boca!</p> <p>ALEGRIA – Um... isso é novo...</p> <p>MEDO – É perigoso?</p> <p>TRISTEZA – O que é isso?</p> <p>NOJINHO – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para</p>	<p>Qual foi a função da pausa nesses trechos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

<p>tudo, que isso?</p> <p><i>NARRADOR (ALEGRIA) – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.</i></p> <p>NOJINHO – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... <b><u>Peraí, gente... é brócolis!</u></b></p> <p>RILEY – Eca!</p> <p>NOJINHO – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!</p> <p>PAI DA RILEY – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...</p> <p>RAIVA – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?</p> <p><i>NARRADOR (ALEGRIA) – Esse é o Raiva. <b><u>Ele... se preocupa muito com possíveis... injusticas.</u></b></i></p> <p>RAIVA – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão?! Sem sobremesa?! Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>PAI DA RILEY – Riley, Riley, olha o aviãozinho!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RAIVA – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Ou! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>TRISTEZA – Oh...</p> <p>ALEGRIA – Oh...</p> <p>MEDO – Oh...</p> <p>NOJINHO – Oh...</p> <p>(04’15’’)</p>	<hr/>
--	---

- 9) Agora assista a esse outro trecho, marque as pausas e faça hipóteses sobre seus possíveis efeitos de sentido.

<p>(22'45")</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco de você pra nós?</p> <p><b>MEDO</b> – Nãããããããã! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá bom. Meu nome é Riley Andersen, sou de Minnesota e vou morar aqui.</p> <p><b>PROFESSORA</b> – E Como é lá em Minnesota? Poderia nos contar um pouco? Com certeza já viu muito mais neve do que eu.</p> <p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz frio O lago congela e a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de semana ou pelo menos ia, eu me mudei</p> <p>(23'35")</p>	
---	--

- 10) Imagine que é seu primeiro dia de aula em uma escola de uma cidade para a qual você acabou de se mudar. Como você prepararia a sua apresentação pessoal para a turma? O que você considera importante usar e/ou evitar para que se sinta seguro ao falar? Pratique essa apresentação com os seus colegas.

## 4.2 CADERNO DO PROFESSOR

Primeiramente, salientamos que essa é apenas uma das possíveis propostas didáticas de como o professor poderá trabalhar com as respostas das atividades em sala aula. De acordo com o contexto em que estiver inserido, o professor pode e deve ter autonomia suficiente para encontrar maneiras mais apropriadas para realizar a tarefa de acordo com as especificidades de cada turma.

Ao executar a primeira atividade, intitulada “Antes de Começarmos”, o professor deverá estar ciente de que as reações dos alunos poderão ser bastante variáveis de acordo com o direcionamento que receberem, assim, ele poderá auxiliá-los fazendo-os pensar através de perguntas como: “Como vocêalaria isso se estivesse bravo/alegre/triste/amedrontado?”. Além disso, o professor poderá fazer uso de outros materiais e/ou recursos como uma dramatização teatral valendo-se de artifícios como a vestimenta, entre outros.

Na seção chamada “Leia o Diálogo”, os alunos deverão praticar a leitura dramatizada da conversa apresentada em grupos de 8 colegas, para que cada um possa representar um personagem. O professor deverá orientá-los para que ensaiem e leiam com a entoação que acreditam ser adequada para o contexto do diálogo.

A intenção dos exercícios 1, 2 e 3 da seção “O Texto Oral e o Texto Escrito” é levar os alunos a pensar sobre o que caracteriza e diferencia o texto oral do texto escrito. Como eles não estão habituados a perceberem essas características pela falta de prática sobre o tema, o professor poderá auxiliá-los fazendo perguntas que os levem a notar as distinções.

Após os exercícios realizados até aqui, os alunos poderão compreender o quadro que explica sobre o conceito de “Entoação”.

### **ATENÇÃO PROFESSOR!**

Normalmente, usamos um tom descendente quando fazemos uma afirmação – “Maria mora naquela rua.↓”

Quando fazemos perguntas globais com alternativas, geralmente utilizamos uma entoação mais alta – “Você prefere ir a pé↑ ou de carro?↓”

Quando fazemos uma lista, usualmente começamos com um tom alto e descemos no final – “Você comprou banana↑, maçã e abacaxi?↓”

Quando fazemos uma pergunta usando um pronome interrogativo, descemos o tom

– “Quantos anos você tem?↓”, “O que você fez hoje?↓”. Assim, nem toda pergunta é realizada em um tom ascendente.

No exercício número 4, o professor deverá auxiliar os alunos a distinguir quais são os efeitos de sentidos causados pelo uso de cada entoação ascendente ou descendente, conforme mostramos no quadro abaixo:

4) Assista novamente ao diálogo, prestando atenção se, ao falar, o personagem sobe ↑ ou desce ↓ o tom ao dizer as frases que estão sublinhadas. Preencha no box ao lado qual é o efeito de sentido que isso provoca.

<p>LOCUTOR 1 – Sou a tristeza...</p> <p>LOCUTOR 2 – <u>Oh, que bom...</u>↓ eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!</p> <p><i>NARRADOR – E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...</i></p> <p>LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo <u>tranquilo</u>,↓ muito bom... <u>Não!</u>↑ Vira, vira! Não, cuidado, não!</p> <p><i>NARRADOR – Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.</i></p> <p>LOCUTOR 3 – Calma, calma! <u>N-n-n-não!</u>↑ Ah, passou... <u>beleza</u>↓... Obrigado, valeu, minhas fãs!</p> <p>LOCUTOR 2 – Minha vez!</p> <p>LOCUTOR 4 – Ó o papá, abre a boca!</p> <p>LOCUTOR 2 – Um... isso é novo...</p> <p>LOCUTOR 3 – <u>É perigoso?</u>↑</p> <p>LOCUTOR 1 – <u>O que é isso?</u>↑</p> <p>LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, <u>que isso?</u>↑</p>	<p>Usou a entoação descendente para dizer o contrário do que as palavras significam.</p> <p>Usou a entoação descendente para expressar tranquilidade e, na sequência, usou a entoação ascendente para gritar.</p> <p>Usou a entoação ascendente para gritar e, em seguida, usou a entoação descendente para expressar alívio.</p> <p>Usou a entoação ascendente para fazer pergunta.</p>
--	--

<p><i>NARRADOR – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.</i></p> <p>LOCUTOR 5 – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... Peraí, gente... é brócolis!</p> <p>LOCUTOR 6 – Eca!</p> <p>LOCUTOR 5 – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!</p> <p>LOCUTOR 4 – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...</p> <p>LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer <b><u>“sem sobremesa”?</u></b></p> <p><i>NARRADOR – Esse é o Raiva. Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.</i></p> <p>LOCUTOR 7 – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão? Sem sobremesa? Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 4 – Riley, Riley, olha o aviãozinho!</p> <p>LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 7 – <b><u>A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!↑</u></b></p> <p>Oh! Ó o <b><u>avião</u></b>↓, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>LOCUTOR 1 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 2 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 3 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 5 – Oh...</p>	<p>Usou a entoação ascendente para fazer pergunta.</p> <p>Usou a entoação ascendente para demonstrar raiva e, logo após, usou a entoação descendente para demonstrar calma.</p>
---	---

Após lerem a contextualização sobre o tema do filme trabalhado, os alunos lerão outro diálogo de outra cena do filme *Divertida Mente* (2015). O objetivo dos exercícios números 6 e 7 é que o professor verifique se os alunos conseguiram desenvolver a percepção de reconhecer as oscilações das entoações nas falas marcadas, podendo oferecer respostas como as sugeridas a seguir:

- 6) Em grupos de 4 alunos, pratique a leitura do diálogo dessa outra cena. Como vocês marcariam as entoações de cada fala?

<p style="text-align: center;"><u>PRIMEIRO DIA DE AULA</u></p> <p>(22'40")</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Bom dia, turma! Nós temos uma nova aluna hoje!</p> <p><b>MEDO</b> – É de doer! Assim na lata! A casa <u>caiu!</u>↓</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco de você pra <u>nós?</u>↑</p> <p><b>MEDO</b> – Nãããããããã! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá <u>bom.</u>↓ Meu nome é Riley Andersen, sou de... Minnesota e... vou morar <u>aqui.</u>↓</p> <p><b>PROFESSORA</b> – E... Como é lá em <u>Minnesota?</u>↑ Poderia nos contar um <u>pouco?</u>↑ Com certeza já viu muito mais neve do que eu...</p> <p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz frio... O lago congela e... a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de <u>semana</u>↑ ou... pelo menos ia, eu... me <u>mudei</u>↓...</p> <p>(23'35")</p>	<p>Usou a entoação descendente para expressar medo.</p> <p>Usou a entoação ascendente para fazer pergunta.</p> <p>Usou a entoação descendente para expressar conformidade.</p> <p>Usou a entoação ascendente para fazer pergunta.</p> <p>Usou a entoação ascendente para expressar alegria e, na sequência, usou a entoação descendente para expressar tristeza.</p>
--	--

A segunda parte da atividade tem como finalidade mostrar aos alunos as diversas funções que a pausa pode exercer no texto falado.

**ATENÇÃO PROFESSOR!**

Lembre-se que a pausa, no texto oral, nem sempre coincide com o uso da pontuação no texto escrito. Por exemplo, para dizermos a frase: “A adolescente, naquele ambiente alegre e iluminado, flores em todas as janelas, telas nas paredes, música no ar, sorriu largamente”, precisamos respirar e colocar uma pausa, mas isso não significa que se deva colocar uma vírgula. Dessa forma, quando o aluno faz a leitura, sua tendência é colocar a pausa somente onde há o ponto final, porém, no exemplo da pergunta “E... como é lá em Minnesota?”, a pausa está no meio, o que não se configura em um desvio de seu uso, mas sim em uma reformulação que faz parte da organização do texto oral, conforme os ensinamentos de Koch:

[...] Quanto às estratégias de reformulação, postulamos que podem ser retóricas ou saneadoras. A reformulação retórica realiza-se, basicamente, através de repetições e parafraseamentos, cuja função precípua é a de reforçar a argumentação, sendo, nesse caso, comum às modalidades escrita e oral. Pode ter, também, a função de facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala, dando ao(s) parceiro(s) tempo maior para o processamento do que está sendo dito. [...]

A reformulação saneadora, por sua vez, pode ocorrer sob forma de correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases, todas elas com função de solucionar imediatamente após a verbalização de um segmento, dificuldades nele detectadas pelo próprio falante ou pelos parceiros, podendo, assim, ser auto – ou heterocondicionada. [...] (KOCH, 2012, p. 39, 40.)

No exercício número 8, o professor deverá conduzir o aluno a relacionar os efeitos de sentido dados na atividade com as suas respectivas falas, considerando que se trata de um conceito novo para o aluno. Dessa forma, as respostas deverão aparecer relacionadas da seguinte maneira:

8) Assistam novamente ao primeiro diálogo prestando atenção nas pausas que estão sublinhadas e, em seguida, façam a relação com os seguintes efeitos de sentido:

- (a) Pausa com o intuito de pensar sobre o que se vai dizer.
- (b) Fala pausada com intenção de fazer um pedido.

- (c) Pausa com o objetivo de mudar de assunto.  
 (d) Pausa para mudar o tom, de ascendente para descendente.

<p>(02'40'')</p> <p>TRISTEZA – Sou a tristeza...</p> <p>ALEGRIA – Oh, que bom.. eu.. eu sou a Alegria. <u>Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!</u></p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...</i></p> <p>MEDO – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, <u>muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!</u></p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.</i></p> <p>MEDO – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!</p> <p>ALEGRIA – Minha vez!</p> <p>PAI DA RILEY – Ó o papá, abre a boca!</p> <p>ALEGRIA – Um... isso é novo...</p> <p>MEDO – É perigoso?</p> <p>TRISTEZA – O que é isso?</p> <p>NOJINHO – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?</p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.</i></p> <p>NOJINHO – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... <u>Peraí, gente... é</u></p>	<p>Qual foi a função da pausa nesses trechos?</p> <p>Fala pausada com intenção de fazer um pedido.</p> <p>Pausa para mudar o tom, de ascendente para descendente.</p> <p>Pausa com o objetivo de mudar de assunto.</p>
---	--

<p><b><u>brócolis!</u></b></p> <p>RILEY – Eca!</p> <p>NOJINHO – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!</p> <p>PAI DA RILEY – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...</p> <p>RAIVA – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?</p> <p><i>NARRADOR (ALEGRIA) – Esse é o Raiva.</i></p> <p><b><u>Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.</u></b></p> <p>RAIVA – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão?! Sem sobremesa?! Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>PAI DA RILEY – Riley, Riley, olha o aviãozinho!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RAIVA – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Ou! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>TRISTEZA – Oh...</p> <p>ALEGRIA – Oh...</p> <p>MEDO – Oh...</p> <p>NOJINHO – Oh...</p> <p>(04’15”)</p>	<p>Pausa com o intuito de pensar sobre o que se vai dizer.</p>
--	--

O exercício número 9 tem como fim a apuração do professor se os alunos conseguiram desenvolver a noção de reconhecer os efeitos de sentido causados pelo uso da pausa. Apresentamos aqui algumas recomendações de respostas, com a ressalva de que não são as únicas possibilidades.

9) Agora assista a esse outro trecho, marque as pausas e faça hipóteses sobre seus possíveis efeitos de sentido.

<p>(22'45")</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco de você pra nós?</p> <p><b>MEDO</b> – Nãããããããão! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá bom. Meu nome é Riley Andersen, sou <u>de...</u> Minnesota <u>e...</u> vou morar aqui.</p> <p><b>PROFESSORA</b> – <u>E...</u> Como é lá em Minnesota? Poderia nos contar um pouco? Com certeza já viu muito mais neve do que <u>eu...</u></p> <p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz <u>frio...</u> O lago congela <u>e...</u> a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de semana <u>ou...</u> pelo menos ia, <u>eu...</u> me <u>mudei...</u></p> <p>(23'35")</p>	<p>Pausa para expressar constrangimento ao falar.</p> <p>Pausa com a finalidade formular a pergunta no momento em que se fala.</p> <p>Pausa como uma tentativa de ser engraçada.</p> <p>Pausa a fim de pensar no que se vai dizer no momento em que se diz.</p> <p>Pausa que marca a mudança de sentimento ao falar, da alegria para a tristeza.</p>
---	--

Na realização do exercício número 10, o professor deverá levar o aluno a perceber que é possível transpor para a sua vivência os ensinamentos da sala de aula, demonstrando em que tipos de situações comunicativas do seu cotidiano ele poderia fazer uso dos recursos orais aqui estudados.

**ATENÇÃO PROFESSOR!**

**Para saber mais:**

CAGLIARI, Gladis Massini. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Fonética*. In: *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V.1. Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (orgs.). 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

### 4.3 RELATO DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Para preparar os alunos para a atividade, propusemos que eles dramatizassem a leitura de um diálogo, que era sempre o mesmo, mas proposto dentro de quatro situações de comunicação diferentes. Cada dupla de alunos deveria fazer a leitura da conversa pensando no contexto que foi proposto para esse diálogo:

A: O que você está fazendo aqui?

B: Estou esperando por alguém.

A: Faz tempo que você está esperando?

B: Uma meia-hora.

A: Por que você não se senta?

B: Não, obrigado.

Esses foram os diferentes contextos:

Contexto 1: imaginem que vocês são velhos amigos que se encontraram depois de um longo tempo sem se verem.

Contexto 2: imaginem que vocês acabaram de passar pela perda de um amigo de quem vocês gostavam muito.

Contexto 3: imaginem que um de vocês é um guarda/policial que vem chamar a atenção da pessoa que está esperando.

Contexto 4: imaginem que vocês são pessoas que já tiveram um grande desentendimento no passado.

Ao realizarmos o exercício introdutório, nossa percepção foi de que os alunos participaram efetivamente da leitura do diálogo, porém muitas vezes fizeram uma leitura mais artificial, preocupados mais com a pronúncia correta das palavras do que com o tom que o contexto oferecido propunha. Entendemos que provavelmente tenha faltado ênfase para que os alunos compreendessem qual era o nosso objetivo.

Na sequência, os alunos receberam a transcrição do seguinte diálogo de uma cena do filme *Divertida Mente* (2015), e então, em grupos de 8 alunos, fizeram a sua leitura dramatizada:

(02'40<sup>3</sup>)<sup>3</sup>

LOCUTOR 1 – Sou a tristeza...

LOCUTOR 2 – Oh, que bom.. eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!

*NARRADOR – E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...*

LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!

*NARRADOR – Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.*

LOCUTOR 3 – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!

LOCUTOR 2 – Minha vez!

LOCUTOR 4 – Ó o papá, abre a boca!

LOCUTOR 2 – Um... isso é novo...

LOCUTOR 3 – É perigoso?

LOCUTOR 1 – O que é isso?

LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?

*NARRADOR – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.*

LOCUTOR 5 – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... Peraí, gente... é brócolis!

LOCUTOR 6 – Eca!

LOCUTOR 5 – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!

LOCUTOR 4 – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...

LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?

*NARRADOR – Esse é o Raiva. Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.*

---

<sup>3</sup> Referência ao minuto em que a cena se inicia.

LOCUTOR 7 – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão?! Sem sobremesa?! Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 4 – Riley, Riley, olha o aviãozinho!

LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!

LOCUTOR 7 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Oh! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...

LOCUTOR 1 – Oh...

LOCUTOR 2 – Oh...

LOCUTOR 3 – Oh...

LOCUTOR 5 – Oh...

(04'15'')<sup>4</sup>

Os alunos foram ouvidos em grupos de 8 alunos. A maioria pediu que tivessem tempo para ensaiar e depois apresentar e, por isso, alguns grupos mostraram uma entoação adequada nas suas falas, porém isso variou muito de um aluno para outro.

Para refletirem sobre as características próprias do texto oral e do texto escrito, discutimos com os alunos as respostas para as perguntas abaixo. Após cada pergunta transcrevemos literalmente alguns exemplos do retorno dado pelos participantes, os quais entregaram as respostas do Caderno do Aluno por escrito para a professora. Frisamos que não transcrevemos o retorno de todos os alunos da sala porque alguns haviam faltado no dia da realização da atividade, enquanto outros devolveram o Caderno do Aluno em branco.

- 1) Após a leitura da transcrição desse diálogo, responda: qual é o tema, o assunto tratado nesse texto?
  - ✓ O tema é que eles são tudo o que uma pessoa pode sentir e estão dentro da memória da Riley. (Aluno 1<sup>5</sup>)
  - ✓ Sim, melhoro muito a imaginação de como é a cena. (Aluno 2)
  - ✓ Que tem vários personagens que comandam a Riley e ela vai comer brócolis e ela fala que não que. (Aluno 3)

---

<sup>4</sup> Referência ao minuto em que a cena termina.

<sup>5</sup> Utilizamos a menção numérica para nos referirmos aos alunos participantes para a garantia do seu anonimato na pesquisa.

- ✓ Sobre sentimentos de uma mina. (Aluno 4)
- ✓ Sobre os sentimentos da Riley (Aluno 5)
- ✓ Trata-se de uma personagem chamada Riley. (Aluno 6)
- ✓ Cuidar da menina. (Aluno 7)
- ✓ As emoções de Riley. (Aluno 8)
- ✓ Tratado de emoção da Riley. (Aluno 9)
- ✓ A descoberta das emoções da Riley. (Aluno 10)
- ✓ Trata-se de uma personagem que se chama Riley. (Aluno 11)
- ✓ As emoções de Riley. (Aluno 12)
- ✓ Cuidar de uma menina. (Aluno 13)

A análise de respostas como as dos Alunos 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 mostra que, após a leitura dramatizada do diálogo, os alunos conseguiram perceber que havia uma personagem principal chamada Riley e que suas emoções e sentimentos estavam ali cuidando dela, portanto, podemos concluir que os alunos compreenderam qual era o tema tratado no diálogo, também porque alguns mencionaram já ter assistido ao filme, o que certamente influenciou nessa compreensão.

Essa foi a segunda pergunta:

- 2) Assistam ao trecho do filme do qual essa cena faz parte. Após verem a cena, vocês acreditam ter melhorado o entendimento da situação comunicativa apresentada na cena do filme?
- ✓ Sim, pois percebemos que o jeito que as personagens falam tem um tom de voz um pouco mais alto ou mais baixo, e que às vezes falamos de um... (Aluno 1)
  - ✓ Sim, foi melhor para interpretar. (Aluno 2)
  - ✓ Sim, porque a gente tava fazendo errado e na hora que a gente viu deu mais clareza. (Aluno 3)
  - ✓ Sim, pelas falas. (Aluno 4)
  - ✓ Sim, pelas falas. (Aluno 5)
  - ✓ A cena que aparece a tristeza e a alegria. Sim, eu acredito que melhorou sim o entendimento. (Aluno 6)
  - ✓ Sim. (Aluno 7)
  - ✓ Sim, melhora no texto. (Aluno 8)
  - ✓ Sim, o tom da fala. (Aluno 9)

- ✓ Sim, porque vendo a entonação e as expressões dos personagens é mais fácil entender o sentido do texto. (Aluno 10)
- ✓ Sim, melhora a interpretação. (Aluno 11)
- ✓ Sim. Melhora a interpretação, entender as falas, os personagens. (Aluno 12)
- ✓ Da memória de Riley. (Aluno 13)

Respostas como as dos Alunos 1, 9, 10 ilustram a nossa interferência na condução das respostas dos alunos, os quais não conseguiram, sozinhos, notar características prosódicas da linguagem oral. Foram necessárias perguntas como: “Vocês perceberam que a personagem subiu o seu tom de voz quando fez uma pergunta?” para que os alunos confirmassem ou não a sua compreensão. Além disso, o exame das respostas mais gerais como as dos Alunos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13 também evidencia a dificuldade dos alunos de expressar explicitamente qual teria sido a melhora observada. Assim, podemos concluir que, ao elaborarmos a pergunta com as palavras “Após verem a cena, vocês acreditam ter melhorado o entendimento da situação comunicativa apresentada no filme?” provavelmente induzimos o aluno a oferecer a resposta afirmativa, já que é uma tendência natural. Acreditamos ser necessária a reelaboração da pergunta de maneira que fique mais claro para os alunos e que não os induzam a respostas afirmativas e/ou negativas.

Essa foi a terceira questão proposta.

- 3) Qual é a diferença entre ler o diálogo escrito e assistir a ele na TV? Quais características do texto auditivo/visual ajudaram-no a compreender o sentido da cena?
- ✓ Porque assistindo na TV é mais explicativo e conseguimos ver os erros. (Aluno 1)
  - ✓ Sim, o tom de voz mostrava como ela queria fala (brava, alegre, triste). (Aluno 2)
  - ✓ Não, alguns falou certo e outros errado. (Aluno 3)
  - ✓ Pelas falas da TV e a fala podemos... (Aluno 4)
  - ✓ A melhoria da TV e a fala. (Aluno 5)
  - ✓ É melhor ver o filme, a cena do que ler e interpretar a cena, mas também é melhor fazer o diálogo, o tom de voz é diferente, pois não é igual ao filme. (Aluno 6)
  - ✓ Referencial. (Aluno 7)
  - ✓ É diferente. (Aluno 8)

- ✓ As fala, o jeito das fala e as expressões. (Aluno 9)
- ✓ A entonação e as expressões deles, quando lemos geralmente lemos sem emoção e sem nos importarmos com a expressividade, então o jeito que os personagens se comunicam é diferente. Sim, o texto visual ajuda na compreensão da cena. (Aluno 10)
- ✓ É melhor ver o filme, a cena do que ler e interpretar a cena, mas também é melhor fazer o diálogo. (Aluno 11)
- ✓ O jeito da fala é diferente. A expressão dos personagens, o tom da fala ajudou a compreender. (Aluno 12)
- ✓ Sim, tom de voz diferente. (Aluno 13)

Afirmações como as dos alunos 2, 6, 9, 10, 12 ilustram que eles foram capazes de distinguir o mesmo diálogo escrito e falado na TV, logo, podemos depreender dessas respostas que os alunos percebem uma diferença entre o mesmo trecho escrito e falado em uma cena do filme de uma maneira generalizada. Por sua vez, as respostas dos alunos 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13 apontam para uma percepção geral sem conseguir indicar detalhes mais específicos dessa diferença.

Na continuação, apresentamos aos alunos o seguinte conceito de “entonação” para familiarizá-los com a definição:

### **ENTOAÇÃO**

A entonação é um recurso da língua falada relativo à melodia, assim como na música, podemos fazer um movimento melódico para um tom mais alto ou para um tom mais baixo. Assim, quando falamos com uma entonação ascendente (tom de voz alto) ou descendente (tom de voz baixo), podemos expressar sentimentos como alegria, tristeza, raiva, medo etc.

Após entenderem a noção acima, pedimos aos alunos que assistissem novamente à cena do diálogo, prestando atenção se, ao falar, o personagem sobe ↑ ou desce ↓ o tom ao dizer as frases que estão sublinhadas e, então, deveriam preencher no box ao lado qual é o efeito de sentido que isso provoca. O exercício foi apresentado da seguinte forma:

LOCUTOR 1 – Sou a tristeza... LOCUTOR 2 – <u><i>Oh, que bom...</i></u> eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!	
---	--

*NARRADOR – E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...*

LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!

*NARRADOR – Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.*

LOCUTOR 3 – Calma, calma! N-n-n-não!  
Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!

LOCUTOR 2 – Minha vez!

LOCUTOR 4 – Ó o papá, abre a boca!

LOCUTOR 2 – Um... isso é novo...

LOCUTOR 3 – É perigoso?

LOCUTOR 1 – O que é isso?

LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?

*NARRADOR – Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.*

LOCUTOR 5 – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... Peraí, gente... é brócolis!

LOCUTOR 6 – Eca!

LOCUTOR 5 – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!

LOCUTOR 4 – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...

LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?

*NARRADOR – Esse é o Raiva. Ele... se preocupa muito com possíveis... injustiças.*

<p>LOCUTOR 7 – Vai entrar nesse jogo sujo, mermão? Sem sobremesa? Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 4 – Riley, Riley, olha o aviãozinho!</p> <p>LOCUTOR 6 – A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>LOCUTOR 7 – <u>A-a-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</u> Oh! Ó o <u>avião</u>, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>LOCUTOR 1 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 2 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 3 – Oh...</p> <p>LOCUTOR 5 – Oh...</p>	
--	--

Na execução da atividade percebemos que, sozinhos, os alunos tiveram dificuldade tanto para notar se o tom usado era ascendente ou descendente quanto qual era o sentido dessas oscilações. Portanto, tivemos que levá-los a perceberem esses efeitos, nomeando-os e depois verificando se, com a resposta, os alunos conseguiam perceber as mudanças de tom, o que pôde ser verificado a partir de suas respostas, tais como:

Respostas dos alunos sobre o trecho destacado:

LOCUTOR 2 – Oh, que bom... eu.. eu sou a Alegria. Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!

- ✓ Desceu o tom, porque ficou triste. (Aluno 1)
- ✓ Desce a voz. (Aluno 2)
- ✓ Desceu um tom porque ficou triste. (Aluno 3)
- ✓ Desceu o tom porque ficou mais triste. (Aluno 11)

LOCUTOR 3 – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, muito bom... Não! Vira, vira! Não, cuidado, não!

- ✓ Desce a voz quando estava tranquilo. O tom muda pois ele está apavorado. (Aluno 1)
- ✓ Desce o tom pois estava tranquilo. Sobe a voz porque ficou apavorado. (Aluno 2)
- ✓ Desceu a voz porque tava tranquilo. Ele mudou o tom de voz, subiu o tom. (Aluno 6)

LOCUTOR 3 – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!

- ✓ Subiu porque gritou. Desceu porque acalmou. (Aluno 3)
- ✓ Subiu porque ele gritou. Desceu porque acalmou. (Aluno 5)
- ✓ Subiu porque gritou. Desceu pois ele se acalmou. (Aluno 10)

LOCUTOR 3 – É perigoso?

LOCUTOR 1 – O que é isso?

LOCUTOR 5 – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?

LOCUTOR 7 – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?

- ✓ Subiu o tom porque fez uma pergunta. (Aluno 1)
- ✓ Perguntou. (Aluno 4)
- ✓ Ele subiu o tom para fazer a pergunta. (Aluno 6)

LOCUTOR 7 – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Oh! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...

- ✓ Sobe para mostrar raiva. Desce para mostrar calma. (Aluno 12)
- ✓ Ele subiu o tom para fazer a pergunta. Ele desceu para mostrar calma. (Aluno 11)
- ✓ Subiu porque grita e para mostrar raiva. Desceu para mostrar calma. (Aluno 10)

Depois de perceberem os usos e funções das entoações ascendentes e descendentes com a ajuda da professora, os alunos, ainda em grupos de 8 colegas, praticaram a leitura do diálogo reproduzindo as marcações feitas.

Logo após, os alunos leram o seguinte texto que os contextualizavam sobre o enredo do filme usado como exemplo:

### **VAMOS SABER MAIS SOBRE O FILME DIVERTIDA MENTE**

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>>

Dando seguimento à atividade, com o intuito de verificar a compreensão dos alunos, o exercício seguinte propôs que, em grupos de 4 alunos, praticassem a leitura da transcrição de um diálogo de uma outra cena, e então eles deveriam novamente marcar como acreditariam acontecer as entoações das palavras destacadas, se ascendentes ou descendentes, da seguinte maneira:

<p style="text-align: center;"><u><b>PRIMEIRO DIA DE AULA</b></u></p> <p>(22'40'')</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Bom dia, turma! Nós temos uma nova aluna hoje!</p> <p><b>MEDO</b> – É de doer! Assim na lata! A casa <u><b>caiu!</b></u>↓</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco</p>	<p>Respostas dos alunos com a orientação da professora:</p>          <p>Desceu para expressar medo.</p>
---	---

<p>de você pra <u>nós?</u>↑</p> <p><b>MEDO</b> – Nããããããããã! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá <u>bom.</u>↓ Meu nome é Riley Andersen, sou de... Minnesota e... vou morar <u>aqui.</u>↓</p> <p><b>PROFESSORA</b> – E... Como é lá em <u>Minnesota?</u>↑ Poderia nos contar um <u>pouco?</u>↑ Com certeza já viu muito mais neve do que eu...</p> <p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz frio... O lago congela e... a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de <u>semana</u>↑ ou... pelo menos ia, eu... me <u>mudei...</u>↓ (23’35’’)</p>	<p>Subiu para fazer a pergunta.</p> <p>Desceu porque está triste.</p> <p>Desceu para expressar conformidade.</p> <p>Subiu para fazer a pergunta.</p> <p>Subiu porque estava feliz.</p> <p>Desceu porque ficou triste.</p>
---	---

As frases do quadro ao lado das expressões sublinhadas mostram as respostas que foram discutidas pela professora com os alunos que, sozinhos, não conseguiram formular suas respostas, porém demonstraram ter compreendido após a explicação da professora.

Na sequência, os alunos assistiram à cena correspondente do filme e anotaram no box ao lado os efeitos de sentido que as diferentes entoações provocaram, sob a orientação da professora.

Na segunda parte da atividade, nosso objetivo foi mostrar aos alunos as diversas funções que a pausa pode exercer no texto falado. Para isso, apresentamos o seguinte conceito de pausa:

### PAUSA

Assim como a entoação, a PAUSA também é um recurso linguístico da linguagem oral que pode servir, entre outras coisas, para destacar as palavras para representar uma atitude do falante que deseja reforçar o valor de sua autoridade e do que diz. Além disso, pode servir para assinalar algum tipo de mudança brusca ou radical do que se vai dizer, seja no início ou no final da frase. Outros usos da pausa podem ser para chamar a atenção para o que se vai dizer em seguida ou para segmentar de um jeito e não de outro na fala.

(Cagliari, 1992)

Em seguida, pedimos aos alunos que assistissem novamente ao primeiro diálogo apresentado na atividade anterior prestando atenção nas pausas que estavam sublinhadas e, então, que fizessem a relação com os efeitos de sentido propostos da seguinte forma:

- (a) Pausa com o intuito de pensar sobre o que se vai dizer.
- (b) Fala pausada com intenção de fazer um pedido.
- (c) Pausa com o objetivo de mudar de assunto.
- (d) Pausa para mudar o tom, de ascendente para descendente.

<p>(02'40")</p> <p>TRISTEZA – Sou a tristeza...</p> <p>ALEGRIA – Oh, que bom.. eu.. eu sou a Alegria. <u>Oi... pode... tirar... a mãozinha... muito obrigada!</u></p> <p>NARRADOR (ALEGRIA) – <i>E esse foi só o começo. Depois a sala de comando virou uma feira...</i></p> <p>MEDO – Muito bem, legal, tá tudo tranquilo, <u>muito bom... Não! Vira, vira!</u></p>	<p>Qual foi a função da pausa nesses trechos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

**Não, cuidado, não!**

NARRADOR (ALEGRIA) – *Esse é o Medo. Ele manda bem no quesito segurança.*

MEDO – Calma, calma! N-n-n-não! Ah, passou... beleza... Obrigado, valeu, minhas fãs!

ALEGRIA – Minha vez!

PAI DA RILEY – Ó o papá, abre a boca!

ALEGRIA – Um... isso é novo...

MEDO – É perigoso?

TRISTEZA – O que é isso?

NOJINHO – Muita calma nessa hora! Esse cheiro não tá bom, pessoal! Para tudo, que isso?

NARRADOR (ALEGRIA) – *Essa é a Nojinho. Ela basicamente evita que a Riley se envenene, física e socialmente.*

NOJINHO – Eu, hein! Não é colorido, parece uma árvore... **Peraí, gente... é brócolis!**

RILEY – Eca!

NOJINHO – É... eu salvei nossas vidas... é... de nada!

PAI DA RILEY – Riley, se não jantar, vai ficar sem sobremesa...

RAIVA – Peraí, eu ouvi ele dizer “sem sobremesa”?

NARRADOR (ALEGRIA) – *Esse é o Raiva. **Ele... se preocupa muito com possíveis... injusticas.***

RAIVA – Vai entrar nesse jogo sujo,

<p>mermão?! Sem sobremesa?! Ah, tá! A gente aceita! Depois que você encarar essa! A-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>PAI DA RILEY – Riley, Riley, olha o aviãozinho!</p> <p>RILEY – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!!</p> <p>RAIVA – A-a-a-a-a-a-a-a-h!!! Ou! Ó o avião, o aviãozinho vai pousar...</p> <p>TRISTEZA – Oh...</p> <p>ALEGRIA – Oh...</p> <p>MEDO – Oh...</p> <p>NOJINHO – Oh...</p> <p>(04'15'')</p>	
--	--

Percebemos que essa atividade foi elaborada adequadamente, pois os alunos conseguiram identificar os efeitos de sentido das pausas nos lugares apropriados.

Logo após, os alunos assistiram a outro trecho do filme, marcando as pausas e fazendo hipóteses sobre seus possíveis efeitos de sentido, da seguinte maneira:

<p>(22'45'')</p> <p><b>PROFESSORA</b> – Riley, quer falar um pouco de você pra nós?</p> <p><b>MEDO</b> – Nãããããããã! Finge que ela não fala português!</p> <p><b>ALEGRIA</b> – Relaxa, tá de boa!</p> <p><b>RILEY</b> – Ah, tá bom. Meu nome é Riley Andersen, sou <u>de...</u> Minesota <u>e...</u> vou morar aqui.</p> <p><b>PROFESSORA</b> – <u>E...</u> Como é lá em Minesota? Poderia nos contar um pouco? Com certeza já viu muito mais neve do que <u>eu...</u></p>	<p>Respostas dos alunos com a orientação da professora:</p> <p>Pausa a fim de expressar constrangimento ao falar.</p> <p>Pausa para formular a pergunta no momento em que se fala.</p> <p>Pausa como uma tentativa de ser engraçada.</p>
---	--

<p><b>ALEGRIA</b> - Ha, ha, ha, ha, ha, ha que gracinha!</p> <p><b>RILEY</b> – É, lá faz <u>frio...</u> O lago congela <u>e...</u> a gente joga hockey. Eu jogo num time chamado “Feras do Gelo”. A minha amiga Maggie é atacante e o meu pai é técnico. Na minha família todo mundo patina, é tradição de família, a gente vai pro lago todo fim de semana <u>ou...</u> pelo menos ia, <u>eu...</u> me <u>mudei...</u> (23’35’’)</p>	<p>Pausa com a finalidade de pensar no que se vai dizer no momento em que se diz.</p> <p>Pausa que marca a mudança de sentimento ao falar, da alegria para a tristeza.</p>
---	--

Notamos que somente com o auxílio da professora os alunos foram capazes de elaborar as respostas mostradas no quadro ao lado das expressões sublinhadas. Considerando que foi o primeiro contato com esse tipo de conteúdo, acreditamos que, se for trabalhado de forma mais frequente na sala de aula, os alunos serão capazes de desenvolver sua percepção para esses aspectos da língua falada. Consideramos que o estranhamento dos exercícios demonstrado pelos alunos provavelmente tenha como causa a falta de costume dos estudantes em realizar atividades que tenham a língua falada como um objetivo em si, e não uma ferramenta a ser utilizada no aprendizado da modalidade escrita da língua.

Finalmente, com a intenção de demonstrar aos alunos um possível uso concreto de todo esse aprendizado, fizemos a seguinte proposta: imagine que é seu primeiro dia de aula em uma escola de uma cidade para a qual você acabou de se mudar. Como você prepararia a sua apresentação pessoal para a turma? O que você considera importante usar e/ou evitar para que se sinta seguro ao falar? Pratique essa apresentação com os seus colegas.

Em pares, os alunos fizeram a dramatização de se apresentarem para o colega. Antes, pediram um tempo para que pensassem e fizessem anotações sobre o que fariam sobre si mesmos. Nossa percepção foi de que eles evitaram fazer longas pausas durante essa apresentação para que não demonstrassem insegurança ou despreparo, como consideraram que tinha acontecido na mesma situação em que se encontrava a personagem Riley. Assim, começaram a perceber como o uso da pausa pode influenciar aquilo que se diz.

Com relação às funções da entoação, os alunos demonstraram ter assimilado que geralmente usamos um tom ascendente na fala quando fazemos uma pergunta, e, nessa

apresentação pessoal, atentaram para esse fato sempre que pronunciaram uma frase interrogativa.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Sabemos que, de acordo com Massini-Cagliari (2016), há certa negligência no tratamento dado nas salas de aula de Língua Portuguesa no Brasil à dimensão sonora da língua, assim, a sistematização dos sons da fala costuma estar inteiramente ausente do cotidiano do aluno brasileiro. Uma das razões apontadas pela autora é a falta de conhecimento do professor do sistema de vogais e consoantes da língua portuguesa, e também pelo fato de o professor não acreditar que esse possa ser um trabalho prazeroso para quem ensina e quem aprende.

A aplicação da atividade descrita nessa Proposta de Intervenção nos mostrou que de fato há um estranhamento por parte dos alunos ao responderem aos exercícios. Ficou evidente a falta de prontidão dos estudantes para lidar com as atividades, que em sua maior parte precisaram ser direcionadas pela nossa interferência para se chegar a uma conclusão do exercício. Por outro lado, após a repetição das atividades que envolveram as funções dos elementos prosódicos, os alunos demonstraram estar começando a perceber o papel dos elementos trabalhados. Por se tratar de uma atividade que durou um tempo relativamente curto, 4 horas/aula de 50 minutos cada, acreditamos que, sendo inseridas no planejamento sistemático de aulas do ensino fundamental, práticas como essa possam ser apropriadas por professores e alunos no sentido de colocar os estudos da modalidade falada da língua em um patamar de maior igualdade com os estudos da linguagem escrita.

Entretanto, a apropriação deste tipo de atividade mencionada no parágrafo anterior pelo professor encontra um obstáculo bastante comum, uma formação docente falha na área dos estudos prosódicos. O domínio desse campo do conhecimento da linguagem oral é imprescindível para que os alunos consigam refletir e entender as diversas funções dos elementos prosódicos e não é raro passarmos pela graduação em Letras sem em nenhum momento do curso termos sido introduzidos ou termos nos aprofundado nos conhecimentos prosódicos, em consonância com o que afirma Massini-Cagliari (2016) no primeiro parágrafo dessa subseção.

Dessa forma, consideramos válido o embasamento teórico utilizado, proposto por Ramos (1997), que sugere partir da produção e utilização de textos falados em situações

normais de interação, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre seu objeto de estudo. De acordo com a autora, essa reflexão

indica uma reavaliação da língua falada em si, o que significa reconhecer como objeto de análise algo que traduz diferentes momentos do processo de construção do texto, o que, por sua vez, pode contribuir para que o aprendiz conceba o texto, quer falado quer escrito, como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo). (RAMOS, 1997, p. X)

Portanto, evidenciamos que, com esse tipo de atividade de conscientização, os alunos foram capazes de começar a observar as funções sociais dos elementos prosódicos apresentados, como por exemplo, o fato de que eles tomaram cuidado para não exagerar no uso de pausas para não demonstrar insegurança. Consideramos altamente positiva essa percepção desenvolvida pelos alunos, já que práticas como essa ainda são incomuns na escola e os estudantes não estão acostumados a observar a língua falada, porque é vista como dado e que, por isso, eles não precisam estudar muito, dedicando um esforço bem maior para a prática da modalidade escrita da língua.

Realçamos ainda o fato de ter sido utilizado na execução da atividade o material de áudio e vídeo, as cenas do filme *Divertida Mente* (2015), visto que geralmente o material didático fala no texto oral através do texto escrito, por exemplo, um diálogo que aparece grafado porém não há como ouvi-lo. Acreditamos na relevância do uso de textos orais para se falar de oralidade, nesse caso, mesmo considerando que o texto de filmes não seja primariamente oral, ele tem que trazer uma adequação às características da oralidade já que é tomado por um texto oral. À vista disso, de acordo com Córdula (2013), afirmamos alguns benefícios de um estudo com diálogos retirados de filmes: a) não há estranhamento das falas pelo público geral; b) o contexto de produção dos enunciados é acessível e c) devido ao seu caráter artístico, o uso de recursos expressivos é diversificado, conforme vemos em:

Em primeiro lugar, as falas dos filmes se baseiam em enunciados reais e provocam a sensação de naturalidade a seus ouvintes, ou seja, em geral não há estranhamento do público com relação à fala apresentada no cinema.

[...] Outra característica dos enunciados dos filmes são que eles, geralmente, não são frases isoladas, eles apresentam um contexto de uso de língua interpretável.

[...] Além do mais, os filmes apresentam uma gama de variações de expressão bem ampla em razão das diferentes maneiras de sensibilizar o espectador, por exemplo: pela ironia, humor, agressividade, suspense, empatia, entre outros. [...] (CÓRDULA, 2013, p. 89)

Assim sendo, essa proposta de intervenção pedagógica objetivou produzir um trabalho pedagógico sistemático de práticas de sala de aula em que aspectos linguísticos prosódicos da

língua falada tais como a entoação e a pausa foram apresentados e exercitados pelos alunos, a fim de que se apropriassem desses recursos e com isso se instrumentalizassem para a participação efetiva em práticas orais que envolvessem a variedade culta oral da língua portuguesa.

A seguir, faremos nossas reflexões finais sobre a realização dessa pesquisa que faz parte da nossa trajetória de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborarmos essa pesquisa, partimos da hipótese de que não havia um trabalho sistemático com a oralidade nas salas de aula de língua portuguesa no ensino fundamental II e nosso propósito foi analisar a coleção didática adotada pela escola da rede estadual de São Paulo em que trabalhamos para comprovar essa suposição. Isto posto, tivemos como objetivos nesta análise: verificar quais são os aspectos linguísticos que são tratados em cada capítulo dos livros, para examinar se há atividades sistematizadas de produção e recepção de textos orais no material didático analisado; se as atividades didáticas examinadas consideram questões da oralidade no processo de aprendizagem da variedade culta da língua; e como os aspectos linguísticos prosódicos são considerados nas atividades didáticas propostas no material apreciado.

Alicerçados nos pressupostos teóricos delineados nesta pesquisa, fizemos a avaliação do material didático, a qual mostrou que o estudo da língua falada já ocupa certo espaço na coleção didática, provavelmente atendendo às orientações dos PCN além das exigências do Programa Nacional do Livro Didático. Entretanto, ressaltamos que o que mais aconteceu nas atividades direcionadas à prática de oralidade foi uma ausência de informação para o aluno sobre como ele deveria proceder para dominar os elementos linguísticos que estavam sendo trabalhados nas atividades propostas.

Desta forma, a análise proposta nesta pesquisa mostrou que: i) há o uso de termos em sua forma genérica, como a leitura expressiva; ii) há o uso de termos para expressar outros elementos e não ele mesmo, por exemplo, tom de voz quando o sentido é o de volume de voz; e iii) há uso de termos com uma redução à escrita das suas funcionalidades, como é o caso da pausa.

Comprovamos, assim, a nossa hipótese de que o trabalho com a modalidade oral da língua precisa ser ampliado e, para isso, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse colaborar com o professor no processo de ensino e aprendizagem dos elementos prosódicos na escola.

O objetivo desta proposta foi conscientizar os alunos sobre as funções sociais dos elementos prosódicos no texto oral e, após a sua aplicação na nossa sala de aula de alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, verificamos que é possível realizar esse estudo na escola porque os alunos demonstraram começar a perceber a importância de como mobilizar conhecimentos sobre a modalidade oral da língua para o uso

social, sem a necessidade de desviar-se do conteúdo didático que está programado para aquele momento. Embora ainda haja a falta de familiaridade desse tipo de atividade na escola tanto para professores quanto para alunos, essa proposta evidenciou que a execução de um trabalho sistematizado de práticas orais contribui satisfatoriamente para a conscientização de que é preciso valorizar a modalidade oral tanto quanto já ocorre com a modalidade escrita da língua. Além disso, uma das razões que pode explicar essa falta de conhecimento da prosódia por parte dos professores seja o fato de que, apesar de haver indicação sobre o estudo da oralidade em documentos oficiais como, por exemplo, os PCN, não existe essa mesma exigência nos programas de formação docente, seja nos cursos de graduação em Letras ou em cursos de formação continuada.

Assim, destacamos que essa pesquisa contribui para a área do ensino de língua materna já que traz a discussão do lugar do texto oral na escola, analisando o material didático que é utilizado atualmente e propondo uma ampliação daquilo que falta nesse material, ou seja, um olhar mais específico para o texto oral, a utilização de material de áudio autêntico na sala de aula, o uso de uma terminologia mais precisa e descritiva nas propostas de atividades, resultando em mais apoio ao professor para que ele possa desempenhar as atividades sem que seja meramente uma reprodução sem alguma reflexão sobre como encaminhar estudos linguísticos específicos da oralidade.

Finalmente, esta pesquisa destaca a relevância do trabalho com os aspectos prosódicos da língua falada no ensino fundamental II, despertando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a oralidade como parte das competências que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola, assim como já é a realidade da modalidade escrita, resultando em alunos/cidadãos mais capazes de dominar e utilizar os recursos linguísticos nos variados contextos de suas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris:** português. São Paulo: Ática, 2012 (a). 4 v.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris:** português. São Paulo: Ática, 2012 (b). Manual do professor do sétimo ano.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992. p. 137-151.
- CÓRDULA, M. S. M. **Entoação e sentidos** [recurso eletrônico]: análise fonético-fonológica dos padrões entoacionais do português brasileiro e do inglês norte-americano no filme Shrek (2001). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- DIVERTIDA MENTE (Inside Out) . Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Pictures, 2015. 94 min, cor.
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em 07.out.2016.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. PNLD 2014. **Língua Portuguesa:** ensino fundamental: anos finais. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.
- \_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Brincando com os sons da língua: explorando os níveis fonético e fonológico. In: ABREU, A.S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A.C. (Orgs). **Ensino de português e linguística:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-32.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v.1. São Paulo: Cortez, 2006. p. 105-146.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 07.out.2016.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUSSO, F. Divertida Mente. **Alegria e tristeza**. Disponível em: <[www.adorocinema.com](http://www.adorocinema.com)>. Acesso em 05.jan.2017.

SCARPA, E. M. (Org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1999.

## APÊNDICE A – QUADRO DE FREQUÊNCIA DA OCORRÊNCIA DE TERMOS LINGUÍSTICOS.

APÊNDICE - Frequência da ocorrência de termos relacionados a aspectos linguísticos mencionados em cada capítulo da coleção analisada.

NEVEJUM ASPECTO MENCIONADO	TOMADA DE TERNO	ENTONVAÇÃO	EXPRESSIVIDADE	RITMO	POSTURA CORPORAL	TOM DE VOZ	PRONUNCIÇÃO	ARTICULAÇÃO	ELOQUÊNCIA	ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM - FORMAL/ INFORMAL	ALTURA DA VOZ	COLOCAÇÃO DA VOZ	VELOCIDADE E DA VOZ	DIREÇÃO DA CABEÇA	MODULAÇÃO DA VOZ ATRAVÉS DE PAUSAS
6ANO CAP8	6ANO CAP4	6ANO CAP1	6ANO CAP1	6ANO CAP1	7ANO CAP3	6ANO CAP1	6ANO CAP1	6ANO CAP3	7ANO CAP7	6ANO CAP3	7ANO CAP3	6ANO CAP3	6ANO CAP7	7ANO CAP3	6ANO CAP6
7ANO CAP2	6ANO CAP5	6ANO CAP2	6ANO CAP2	6ANO CAP2	6ANO CAP3	6ANO CAP6	6ANO CAP6	6ANO CAP3							
7ANO CAP4	6ANO CAP6	6ANO CAP6	6ANO CAP6	6ANO CAP6	6ANO CAP3										
7ANO CAP5	7ANO CAP6	6ANO CAP7	7ANO CAP1	7ANO CAP1							3 vezes (6%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)
8ANO CAP1	7ANO CAP8	7ANO CAP7	7ANO CAP7	7ANO CAP3											
8ANO CAP2	8ANO CAP5	8ANO CAP7	8ANO CAP7												
8ANO CAP4	8ANO CAP5	8ANO CAP1	8ANO CAP1												
8ANO CAP6	8ANO CAP7														
8ANO CAP8															
9ANO CAP2															
9ANO CAP4															
9ANO CAP6															
9ANO CAP8															
13 vezes	8 vezes (17%)	3 vezes (15%)	3 vezes (15%)	5 vezes (11%)	3 vezes (6%)	2 vezes (4%)	2 vezes (4%)	2 vezes (4%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)	3 vezes (6%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)	1 vez (2%)

Fonte: Da autora, 2015.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL (dentro do **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”**)

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, ligado a um projeto maior intitulado O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”, por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é investigar como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada em uma coleção de livro didático do ensino fundamental e sua interface com a língua escrita. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) participe das aulas propostas pela professora pesquisadora com o objetivo de reconhecer e utilizar recursos presentes na linguagem oral. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, pois a partir da identificação dos desvios de ortografia presentes em textos escritos poderemos compreender os motivos que levam os alunos a apresentar tais erros de escrita. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas de escrita dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia-a-dia da sala de aula. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – coleta de redações e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO  
“ORALIDADE” E “ESCRITA”**

Eu, \_\_\_\_\_,  
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Franca/SP, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal:

Documento de Identidade (RG): \_\_\_\_\_

Assinatura da criança (*ou do adolescente*):

Documento de Identidade (RG): \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador orientador:

**Telefones de contato:**

**Pesquisadora:** Juliana Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 9916-0550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

**Pesquisadora:** Juliana Ferreira e Silva

Telefone: (16) 99126-1059

E-mail: jufesi@yahoo.com.br

**Pesquisadora:** Maíra Sueco Maegava Córdula

Telefone: (34) 8401-1043

E-mail: mcordula@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3318-5776.

## ANEXO A – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 7 DO 7º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Dramatização

Uma das formas de ressaltar o aspecto humorístico nessa crônica foi estruturar parte dela sob a forma de um diálogo. Isso tornou a história mais dinâmica e realista.

- Para tornar mais significativo esse diálogo, formem duplas que queiram dramatizar o texto.
  - a) Memorizem o diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade.
  - b) É interessante que haja no cenário: a banca do vendedor de palavras entre duas outras bancas, algumas palavras escritas em folhas ou placas para mostrar aos espectadores. Se quiserem, pensem nas roupas que as personagens estariam usando e montem os figurinos.
  - c) Por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiem a entonação de voz, a expressividade, a **eloquência** a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor.



**eloquência:** capacidade de falar e exprimir-se com facilidade, expressivamente. Arte e talento de persuadir, convencer, deleitar ou comover por meio da palavra.

### Um bom debate

#### Indigência lexical: que mal é esse? É possível enfrentá-lo?

Na crônica lida neste capítulo, a personagem que vende palavras refere-se a uma afirmação feita por uma escritora consagrada da literatura brasileira contemporânea — Nélda Piñon. O vendedor diz que, numa entrevista, ela afirma que o país sofre de um mal que batizou de *indigência lexical* pelo fato de as pessoas lerem pouco.

**Léxico** é um conjunto de palavras, de vocábulos de um idioma; pode ser também dicionário dos vocábulos usados por um autor, ou por uma escola literária.

*Prof. (a), se achar oportuno, antecipe as orientações para um debate oral regrado (ver Capítulo 8).*

#### Em grupos.

- A partir do estudo do texto, conversem entre vocês sobre o que a escritora quis dizer com a expressão *indigência lexical*.
    - a) A seguir, reflitam: vocês consideram que ler pouco, ter um vocabulário escasso seja um "mal", como afirmou a escritora?
    - b) A partir do que consideraram, conversem:
      - Quais as possíveis consequências?
      - O que pode ser feito sobre isso?
    - c) Conversem também sobre como vocês se veem como leitores. Vocês sentem o problema apontado pela escritora?
    - d) Formulem opiniões ou assumam posições sobre esse tema.
    - e) Reflitam sobre os argumentos que empregarão para sustentar ou defender suas ideias ou opiniões.
- Vocês utilizarão essa reflexão também na produção de textos.



## ANEXO B – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 2 DO 6º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Leitura expressiva

Quando lemos em voz alta, diferentemente de quando escrevemos, a expressividade e a entonação dadas pela voz são muito importantes. Muitas vezes, são elas que revelam a intenção daquilo que queremos transmitir ou expressar.

O ritmo próximo da música e apoiado em rimas é muito característico das narrativas populares em versos.

No Brasil, é possível encontrar esse ritmo em um importante gênero discursivo da cultura nordestina: as narrativas em versos da **literatura de cordel**.

**Literatura de cordel** são narrativas populares típicas do Nordeste, geralmente impressas em papel-jornal, reunidas em pequenos cadernos e colocadas à venda penduradas em barbante (cordel) nas feiras e nos mercados.

Ao ler a história de Pedro Malasartes, você notou que a fala, quando em versos, é caracterizada não só pela entonação, mas também por um ritmo que a aproxima da música. O que pode ajudar a dar ritmo são as rimas.

#### 1. Releia as estrofes dando bastante ênfase às rimas e ao ritmo:

"Lá na vila apareceu  
o safado Zé **Trabuco**,  
que encontrando dois tropeiros  
propôs logo jogar **truco**.

Zé Trabuco era danado,  
era o mestre das **mentiras**.  
Trapaceou tanto no jogo  
que enganou os dois **caipiras**.

Dos tropeiros, enganados,  
foi-se todo o **dinheiro**,  
pois até dezoito mulas  
carregou o **trapaceiro**.

Malasartes foi à vila  
pra comprar fumo de **rolo**.  
Encontrou os dois tropeiros  
em um grande **desconsolo**."



## ANEXO B – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 2 DO 6º ANO

3. Vamos ler um trecho de uma narrativa de cordel. Depois de ler em voz baixa, prepare-se para ler em voz alta. Treine a leitura bem ritmada. Aguarde sua vez de ler.

**Zé Matraca, o valentão de Palmares**

João José da Silva

Eu já contei muitos casos  
vindos de vários **lugares**,  
já falei de valentões  
talvez até aos **milhares**,  
porém não falei ainda  
no valentão de **Palmares**

Esse cabra não temia  
ser alvo para um **trabuco**  
ele fazia arruaças  
do povo ficar **maluco**  
e tudo isso em Palmares  
aqui mesmo em **Pernambuco**.

Zé Matraca era vigia  
à noite ninguém **entrava**  
o cabra era tão ruim  
que quando um vulto **avistava**  
dizia: lá vai bisouro,  
e no que via **atirava**. [...]

SILVA, João José da. Zé Matraca, o valentão de Palmares. 100 cordéis históricos segundo a ABLC. Rio de Janeiro: ABLC, 2008. p. 477.



3. Compare o ritmo dos dois trechos lidos em voz alta. O que você percebeu?

Você leu um conto da tradição oral escrito em versos em que uma personagem tenta convencer a outra sobre uma panela mágica.

Agora você vai ler um **conto em prosa** da tradição oral africana, em que um morcego também tenta convencer outros animais sobre algo.

O que será? Será algo mágico também?

51

## ANEXO C – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 8º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Exposição oral

Expor trabalhos oralmente é uma habilidade bastante exigida nos dias de hoje. Ao preparar uma exposição oral, é necessário planejar o que vai ser falado.

O objetivo da sequência de atividades a seguir é trabalhar com as informações principais do texto "Consumismo".

#### Em grupos.

1. Cada grupo fará um **cartaz** contendo os seguintes itens:
  - Título e referência do texto: título da publicação, editora, cidade, páginas, etc. para que o ouvinte possa localizá-lo se desejar.
  - Apresentação das ideias-chave do texto sob a forma de tópicos ou reprodução do esquema elaborado na página anterior.
2. Cada grupo escolhe um entre seus componentes para fazer a exposição oral do texto. Na exposição, ele deve usar o cartaz para conduzir sua fala e não esquecer as ideias principais.
3. O aluno escolhido deve fazer um **ensaio** da exposição para o grupo, devendo observar:
  - a) a adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;
  - b) a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes.
4. Ao fazer a exposição, o aluno deverá:
  - a) fazer uma breve saudação aos ouvintes, cumprimentando-os (outra opção é um mediador fazer uma rápida apresentação do aluno);
  - b) fazer uma introdução sobre o tema (informar sobre o que vai falar);
  - c) apresentar o plano de sua exposição oral, mostrando o esquema que está no cartaz;
  - d) desenvolver sua fala com a maior clareza possível;
  - e) apresentar a conclusão do texto;
  - f) no encerramento, agradecer a atenção e despedir-se; se for o caso, agradecer também ao mediador (pessoa que o apresentou).

### Um bom debate

#### É possível não se deixar levar pelo consumismo?

Será que todos nós caímos nas "armadilhas" preparadas para que nos tornemos consumistas: publicidade, facilidade de compra parcelada, moda, lançamentos de novos produtos e de novos modelos...? Será que há uma forma de não nos deixar levar?

## ANEXO D – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 1 DO 6º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Leitura expressiva e dramatizada

Vamos saborear esse conto de outro modo: dramatizando-o.

Um conto, ou um causo, também pode envolver muito quando contado oralmente, com expressividade e até sendo dramatizado.



- Você vai fazer uma dramatização desse conto. Em grupo:
  - a) Localizem as falas das personagens e distribuam-nas entre os colegas do grupo.
  - b) Escolham quem ficará com a parte do narrador.
  - c) Treinem a leitura do texto, com bastante expressividade:
    - procurem usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
    - pronunciem claramente cada palavra ou frase;
    - façam variações com a voz de forma a diferenciar cada personagem;
    - escolham uma entonação e um ritmo bem marcados para a voz do narrador, de forma que seja fácil reconhecê-lo;
    - caracterizem na expressão oral o modo de falar próprio das pessoas dessa família.
  - d) Memorizem a sequência dos fatos e a parte que coube a cada um.
  - e) Preparem um cenário, se houver possibilidade.
  - f) Apresentem a dramatização quando o grupo for solicitado.

**Entonação:** variações ou modulações que fazemos com a voz para dar expressividade.

## Um bom debate

### Respeito ao idoso

1. No conto, a família fazia uma brincadeira com o bisavô Arquimedes. A atitude da família desrespeitou o bisavô? Conversem e justifiquem suas opiniões.
2. E como são tratados, no dia a dia, os idosos com os quais você convive?

## ANEXO E – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 9º ANO

## Exposição oral

### Discriminações e preconceitos associados a gênero

Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: "Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas".

1. Reflita sobre o tipo de atitude, crença ou valor que o delegado deixa transparecer em seu comentário.
2. Considere:
  - a data do texto de Raquel de Queiroz: 1955;
  - o que diz a Constituição Brasileira: "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações" (art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1988);
  - a lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006. "coibe a violência doméstica e familiar contra a mulher".

Junte-se a colegas para formar grupos a partir da escolha de um dos temas a seguir, e pesquisar exemplos em que, ainda nos dias de hoje, essa igualdade não é respeitada:

  - a Lei Maria da Penha: o que é e a história que há por trás dessa lei e desse nome.
  - os casos em que há tratamento desigual para as mulheres, como a delegação de papéis domésticos só para elas.
3. Pesquisem exemplos e documentem-nos por meio de:
  - recorte e gravação de notícias e reportagens sobre o assunto;
  - dados obtidos em pesquisas oficiais, como o Censo 2011 do IBGE;
  - entrevistas sobre o assunto com líderes comunitários, autoridades policiais e jurídicas.
4. Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:
  - as falas (quem e em que sequência vai falar), observando: a clareza na articulação das palavras e frases; a altura da voz; a postura do falante em relação aos ouvintes;
  - o assunto (o quê): estruturando a apresentação em um texto expositivo, isto é, organizando-o em ideias-chave. Se acharem conveniente, utilizem um esquema em que seja possível visualizar essa organização;
  - o material de apoio: imagens, reprodução de textos ou gráficos, gravações em áudio ou vídeo.
5. Aguardem as orientações do professor quanto à data e ao local da apresentação.

## ANEXO F – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 7 DO 8º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Leitura expressiva

#### A – Planejamento e ensaio

1. Organizem-se em grupos com, pelo menos, quatro participantes. Preparem-se para fazer a leitura expressiva de um trecho da peça.
2. Releiam em silêncio o trecho a seguir, prestando atenção nas pausas e interrupções nas falas das personagens:

"JUCA – Vê, Sra. D. Joana, se sua filha não tiver sempre quem trate dela, morrerá certamente. Não é assim, Sra. Angélica? (Quando diz estas últimas palavras dá, às escondidas, à Angélica, uma bolsa com dinheiro.)

ANGÉLICA – Senhor doutor, tem razão, a menina morre.

DOMINGOS JOÃO – Então o que havemos de fazer?

JUCA – Se eu não estivesse estudando...

JOANA – O senhor licenciado podia...

JUCA – Se meu pai...

DOMINGOS JOÃO – Tenho uma boa fazenda, e o marido de minha filha fica bem aqui-nhoadado.

JUCA – Se o Sr. Domingos quisesse...

DOMINGOS JOÃO – Explique-se.

JUCA – Conhecendo as boas qualidades de sua filha, e estimando muito a sua família, me ofereço...

JOANA, com presteza – E o consentimento de seu pai?

JUCA – Esse, o terei."

Observem que Juca faz afirmações claras, sem demonstrar dúvida, em sua primeira e em sua última fala desse trecho. Nas demais falas, entretanto, a personagem se expressa com maior indecisão e incerteza. As reticências marcam no texto escrito essa hesitação na fala de Juca.

238

#### B – Apresentação

- Na leitura em voz alta para os colegas de classe, prestem atenção:
  - na entonação, altura e velocidade da voz;
  - nas indicações das rubricas;
  - na expressividade da pontuação;

### Um bom debate

#### Os fins justificam os meios?

- Com o objetivo de conseguir o que desejavam, Quitéria e Juca enganaram a todos. O que você pensa sobre essa atitude? Vale tudo para conseguir o que se deseja?
  - Pense sobre o assunto e aguarde sua vez de expor para os colegas a sua opinião.
  - Ouça o que os colegas pensam sobre isso e posicione-se: os fins justificam os meios sempre, nunca, ou depende de cada situação?

## ANEXO G – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 7º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Um bom debate

#### Violência entre torcedores: que atitude é essa?

1. Observe o que Arrigo Barnabé relata sobre a atitude do pai em relação ao futebol, seu esporte preferido:

"Meu pai era Palmeiras, mas o que ele gostava mesmo era de futebol. Havia jogado quase profissionalmente e era craque. O pobre coitado só teve filho perna de pau. Mas, curiosamente, incentivava a criança a torcer por outro time. Devia ser porque, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes..."

Compare com a manchete e o subtítulo de uma notícia sobre as consequências das atitudes de torcedores nos dias de hoje:

#### Brigas de torcedores deixam 1 morto e 11 feridos em dois pontos do RJ

*Segundo PM, em Niterói, Região Metropolitana, cem pessoas foram detidas*

*Já em Campo Grande, no Rio, briga foi marcada pela internet, diz polícia*

Disponível em: <[www.g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/05/brigas-de-torcedores-deixam-1-morto-e-11-feridos-em-dois-pontos-do-rj.html](http://www.g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/05/brigas-de-torcedores-deixam-1-morto-e-11-feridos-em-dois-pontos-do-rj.html)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

87

#### Em grupos.

2. Conversem sobre:

- a) O que mudou na atitude dos torcedores da época da infância de Arrigo para os dias de hoje?
- b) Na opinião de vocês, qual a provável causa dessa mudança de atitude?
- c) O que poderia ser feito para que essa violência relatada na notícia não mais acontecesse?

3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo.

Quem for escolhido deve preparar a fala:

- organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;
- tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;

- prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento.



Torcedor com criança no estádio Brinco de Ouro da Princesa, em Campinas, SP.

4. Ouçam com atenção a exposição do ponto de vista de cada grupo para chegar a uma conclusão sobre a violência entre torcedores de futebol no Brasil.

## ANEXO H – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 3 DO 6º ANO

## Leitura expressiva: jogral

Agora que já observaram a construção do texto e analisaram as escolhas de linguagem, vocês vão preparar um jogral para fruir toda a riqueza sonora do conto.

Sigam as instruções:

1. Dividam-se em três grupos. Cada grupo vai ficar responsável por uma das partes em que o texto foi dividido pelo autor.



2. Ensaie a leitura em voz alta a fim de:
  - articular bem palavras e frases;
  - destacar o ritmo marcado pelos jogos sonoros;

- decidir que trechos devem ser lidos de forma diferenciada: só por um participante do grupo, por todas as vozes ou em um ritmo mais lento ou mais rápido.
3. Combinem como cada grupo vai se apresentar visualmente: figurino padronizado, neutro, com acessórios (enfeites, material visual, etc.).
  4. Ensaie várias vezes até conseguirem um resultado que todos julguem adequado a uma apresentação para o público.
  5. Consultem a direção da escola sobre a possibilidade de haver uma apresentação pública do trabalho; para colegas de outras salas e para pais em dia de reunião, feira cultural ou festas de fim de ano.

## ANEXO I – PRÁTICA DE ORALIDADE – CAPÍTULO 1 DO 7º ANO

## ●● Prática de oralidade

### Sarau de poemas

Você sabe o que é um **sarau**?

Sarau é uma reunião festiva para ouvir músicas, declamações ou leituras de textos literários. Essas reuniões eram muito comuns na corte imperial do Rio de Janeiro, em meados do século XIX. A palavra *sarau* vem do latim *seranus*, que é relativa ao anoitecer.

Depois de ler e analisar tantos poemas, propomos que você e os colegas façam um sarau de poemas.

1. Sob a orientação do professor, dividam-se em grupos de cinco pessoas. Cada grupo vai pesquisar e escolher três poemas de que mais gostar.
2. Além de poemas de outros poetas que vocês conheçam ou que queiram pesquisar, podem incluir poemas deste capítulo e de colegas da classe.
3. O grupo deverá escolher a melhor forma de apresentar os poemas:
  - individualmente ou em grupo;
  - acompanhados de fundo musical;
  - na forma de jogral, para que sejam ressaltados os aspectos sonoros mais evidentes: rimas, ritmo adequado ao que o poema quer expressar, ênfase nos recursos linguísticos, como repetição de sons, repetições de palavras, jogos com palavras...
4. Ensaiem bastante: leiam o poema várias vezes e tentem memorizá-lo; treinem a leitura em voz alta, procurando dar uma entonação expressiva; falem firme, mas sem gritar; articulem os sons das palavras com clareza; expressem as palavras, versos, estrofes de acordo com o significado; gesticulem e movimentem o corpo para enfatizar o significado; olhem para a frente, sem abaixar a cabeça.

Lembrem-se de que o texto poético é marcado pela sensibilidade e pela expressividade. A leitura em voz alta deve ressaltar esses aspectos.

O professor deverá marcar uma data para a apresentação.

Se quiserem, no dia da apresentação, os membros do grupo poderão vir caracterizados, isto é, vestidos de acordo com o que vão apresentar: poemas de amor, irônicos, poemas que fazem críticas a algum aspecto da sociedade, que fazem brincadeiras, que representam alguma cena da natureza.

Ao final da apresentação, façam a apreciação da atividade: o que mais chamou a atenção, de que mais gostaram ou não gostaram...

