



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

ALEXANDRA DE SOUZA

**O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**UBERABA-MG
2019**

ALEXANDRA DE SOUZA

**O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Máira Sueco Maegava Córdula

**UBERABA-MG
2019**

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

S713p Souza, Alexandra de
O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II / Alexandra de Souza. -- 2019.
120 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019

Orientadora: Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Entonação. 3. Interpretação oral. 4. Leitura oral. 5. Ensino fundamental. I. Córdula, Máira Sueco Maegava. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

ALEXANDRA DE SOUZA

**O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM, pelo 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.^a Dr.^a Máira Sueco Maegava Córdula

Data de aprovação: 28 de fevereiro de 2019.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Máira Sueco Maegava Córdula
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Flávia Figueiredo
Universidade de Franca – UNIFRAN

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

Dedico este trabalho à minha mãe, Darcy, aos meus irmãos, Danituse, Darli, Denilton, Denise, e aos meus sobrinhos, Gustavo, Hugo e Frederico. E também ao Scoth.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por sempre me dar sabedoria para enfrentar os momentos mais difíceis.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maíra Sueco Maegava Córdula, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos e também pela disposição demonstrada em todos os momentos.

Agradeço também a todos os professores de excelência do PROFLETRAS/UFTM: Prof.^a Dr.^a Carla Regina Rachid, Prof.^a Dr.^a Deolinda de Jesus Freire, Prof.^a Dr.^a Fani Miranda Tabak, Prof.^a Dr.^a Jauranice Rodrigues Cavalcanti, Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa, Prof.^a Dr.^a Maria Eunice Barbosa Vidal e Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa.

Às colegas da 3^a turma do PROFLETRAS/UFTM pelo respeito a mim dedicado.

À minha mãe, meus irmãos e sobrinhos por sonharem junto comigo.

À minha amiga Sirleni Pereira pelo apoio e por sempre me colocar em suas orações.

A cada um dos membros da banca de defesa desta dissertação pelo tempo dispensado e pela leitura minuciosa do texto.

“Falar é tocar um instrumento de música, o mais perfeito de quantos harmônios têm sido inventados”.

(CARVALHO, 1910)

RESUMO

Esta dissertação tem como foco discutir o papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município de São Gotardo no estado de Minas Gerais. O enfoque deste estudo também se direciona para a apresentação de uma proposta de intervenção, cujo foco propicie reflexão e ensino da entoação em sala de aula. Com base na análise de uma unidade do livro didático *Português Linguagens 7º ano*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), se faz a verificação de como esta obra aborda o ensino da oralidade, em especial, o aspecto prosódico da entoação. Este material didático analisado permitiu verificar que as atividades são expostas de forma superficial quanto à apresentação, terminologia e instrução de uso do elemento prosódico em estudo. Também se fez a aplicação de questionário aos professores de Língua Portuguesa da escola, cujo objetivo foi conhecer suas concepções acerca da modalidade oral. Os resultados indicaram certa confusão, por parte de alguns professores, entre a concepção de oralidade e a oralização de textos escritos. Dessa forma, com base no resultado da análise do livro, bem como das respostas identificadas pelo questionário com professores, foi elaborado um caderno dirigido ao professor, contendo atividades complementares, com o intuito de preencher lacunas encontradas na unidade analisada do livro didático, em relação ao aspecto que se direciona ao trabalho com a entoação. As atividades, que foram apresentadas aos docentes, tiveram como base as concepções teóricas expostas pelos linguistas: Cagliari (1992, 2007), Massini-Cagliari e Cagliari (2006) e Marcuschi (2005, 2007, 2010), tendo sido aplicadas para turma do 7º ano do Ensino Fundamental, resultando na constatação de que é relevante a aplicação de um trabalho mais sistemático relacionado com a entoação. Assim, a análise dos dados e o relato da aplicação desta proposta de intervenção, por meio da construção de um caderno de atividades complementares, propiciam ajuda para o ensino da entoação da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Entoação. Atividades complementares.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the role of intonation in the development of the oral modality of the Portuguese in 7th grade students of a Public School in the municipality of São Gotardo in the State of Minas Gerais. The focus of this study is also directed to the presentation of a proposal of intervention, whose focus allows reflection and teaching of intonation in the classroom. Based on the analysis of a unit of the textbook *Português Linguagens 7º ano* [Portuguese Language 7th Year] by the authors Cereja and Magalhães (2015), it is verified how this work approaches the teaching of orality, especially, the prosodic aspect of intonation. This didactic material allowed verifying that the activities are exposed in a superficial way regarding the presentation, terminology and instruction of use of the prosodic element under study. A questionnaire was also applied to the Portuguese language teachers of the school, whose objective was to know their conceptions about the oral modality. The results indicated a certain confusion, on the part of some teachers, between the conception of orality and oralization of written texts. Thus, based on the result of the analysis of the book, as well as the answers identified by the questionnaire with teachers, a notebook was prepared for the teacher, containing complementary activities, in order to fill gaps found in the analyzed unit of the textbook, in relation to the aspect that is directed to the work with the intonation. The activities, which were presented to the teachers, were based on the theoretical concepts presented by the linguists: Cagliari (1992, 2007), Massini-Cagliari and Cagliari (2006) and Marcuschi (2005, 2007, 2010), being applied to the 7th year of Elementary School, resulting in the realization that the application of more systematic work related to intonation is relevant. Thus, the analysis of the data and the report of the application of this proposal of intervention, through the construction of a notebook of complementary activities, provide aid for the teaching of the Portuguese Language intonation.

Keywords: Orality. Intonation. Portuguese language teaching. Complementary activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	19
Figura 2 – Tons primários do português.....	31
Figura 3 – Tons secundários do português	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.....	52
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1	O QUE É ORALIDADE?	16
2.2	A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.2.1	Oralidade versus oralização	25
2.3	PROSÓDIA: SIGNIFICAÇÃO E FUNÇÃO	26
2.4	O PAPEL DA ENTOAÇÃO NA MODALIDADE ORAL	29
2.5	A ORALIDADE E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	33
2.6	A ENTOAÇÃO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	35
2.7	A ENTREVISTA ORAL	36
3	METODOLOGIA E <i>CORPUS</i>	41
3.1	OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO	41
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	42
3.3	O CONTEXTO DA PESQUISA	43
3.3.1	Os sujeitos participantes da pesquisa	44
3.3.2	A professora-pesquisadora	44
3.4	A COLETA DE DADOS	45
3.4.1	Procedimentos e etapas da pesquisa	45
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
4.1	DESCRIÇÃO DO LIVRO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS 7º ANO</i>	47
4.2	ANÁLISE DA UNIDADE IV DO LIVRO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS 7º ANO</i>	48
4.3	DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	52
4.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO	59
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	61
5.1	CADERNO DO PROFESSOR: ATIVIDADES COMPLEMENTARES	61
5.2	RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	61
5.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICES	77
	APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO	78

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	84
APÊNDICE C – CADERNO DO PROFESSOR: ATIVIDADES	
COMPLEMENTARES	91
ANEXOS	107
ANEXO A.....	108
ANEXO B.....	109
ANEXO C.....	110
ANEXO D.....	111
ANEXO E.....	112
ANEXO F.....	113
ANEXO G.....	114
ANEXO H.....	115
ANEXO I.....	116
ANEXO J.....	117

1 INTRODUÇÃO

Os anos finais do Ensino Fundamental apresentam relevância quando se trata do ensino da modalidade oral em sala de aula, uma vez que essa se apresenta como um dos pontos fundamentais da vida cotidiana, propiciando a expansão da comunicação com o enfoque social por meio de suas múltiplas práticas.

Para tanto, é primordial que toda escola efetue um trabalho pautado na coletividade, visando a integração da equipe pedagógica para que sejam discutidas as referências teóricas e para que os documentos oficiais sirvam de apoio ao estudo da modalidade oral, em razão de os manuais didáticos apresentarem a oralidade de maneira menos privilegiada (CAVALCANTE; MELO, 2006).

Por meio do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), foi possível expandir o interesse relacionado com a prática pedagógica, especialmente, em relação aos aspectos do ensino da oralidade, aprofundando estudos com base teórica, tendo em vista que o ensino da oralidade implica necessidade de estudo. Assim, o curso propiciou tal aprofundamento como ponto de partida para discutir o espaço da oralidade em sala de aula, direcionando o interesse para a relação do elemento prosódico da entoação, tendo como pergunta orientadora: qual é a relevância da entoação para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa?

A produção de textos orais, conforme orientação identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), tem sido de que se faça o devido monitoramento do desempenho oral diante da intenção comunicativa e da reação de interlocutores, em busca de considerar a reformulação em situação que se apresente necessária. Portanto, o trabalho com textos orais implica reflexão acerca do uso de recursos fonológicos aplicados para a comunicação oral, sendo dentro deste enfoque a relevância da entoação, uma vez que um enunciado permite variadas possibilidades entoacionais, da mesma forma que a opção por uma dessas propicia significação distinta de outras escolhas.

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2012), nas línguas entoacionais, como a Língua Portuguesa, os sentidos dos enunciados podem ser alterados, sem que sejam modificadas as palavras, ou a ordem em que aparecem, apenas mudando a melodia com que são pronunciadas. Por meio da entoação, portanto, é possível perceber atitudes do falante, tais como, a polidez, o autoritarismo, a arrogância, a ironia, entre outros. Diante da multiplicidade de sentidos que revela e sendo elemento essencial da comunicação humana, defendemos a importância do trabalho em sala de aula com a entoação.

Considerando essas questões, escolhemos como objetivo central desta pesquisa a discussão acerca do papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Apontamos, ainda, os objetivos específicos que nortearam este trabalho:

- (i) discutir a importância de desenvolver um trabalho relacionado com a modalidade oral da Língua Portuguesa, em sala de aula, destacando a relevância deste enfoque no cotidiano escolar;
- (ii) estimular, por meio da proposta de intervenção, reflexão acerca das contribuições do elemento prosódico da entoação no desenvolvimento da modalidade oral dos alunos do 7º ano;
- (iii) descrever e examinar uma seção do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2015) quanto ao tratamento dispensado à entoação no gênero entrevista oral;
- (iv) fazer levantamento de quais informações os professores da escola participante da pesquisa possuem sobre a modalidade oral, com ênfase no estudo da entoação;
- (v) tendo como objeto de estudo uma escola pública do município de São Gotardo no estado de Minas Gerais, especialmente uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, se pretende elaborar e aplicar proposta de intervenção didática, bem como analisar os resultados desta atividade;
- (vi) elaborar caderno contendo atividades complementares para suporte ao docente em relação ao ensino da entoação, sendo registrada a proposta de intervenção desenvolvida.

No tocante à metodologia empregada, baseou-se na pesquisa-ação, porque se entende que é crucial o professor investigar sua prática, analisando as falhas e também os sucessos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Essa investigação, além de contribuir para a identificação das dificuldades demonstradas pelos alunos, também auxilia no desenvolvimento profissional do professor. Portanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor deve agir como um pesquisador de sua própria prática docente, sempre receptivo a novas estratégias e ideias, ou seja, um professor em formação contínua.

Tendo como foco que este trabalho se direciona para discussão do papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, no âmbito de uma série do Ensino Fundamental, este texto foi organizado em cinco seções. A primeira parte apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam as bases relativas à oralidade, à oralização, à prosódia

e à entoação. Nesta parte também são abordadas a oralidade e a entoação, segundo a perspectiva de documentos educacionais, sendo esses relacionados com o contexto escolar, da mesma forma que se discorre ainda sobre o gênero entrevista oral, tendo em vista que este tema faz parte do material didático, livro *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães (2015), em sua unidade IV.

A segunda seção apresenta os aspectos metodológicos dessa pesquisa, realizando a caracterização do *corpus* e as etapas de realização do trabalho, explicitando também os procedimentos utilizados para seu desenvolvimento.

A terceira seção expõe os resultados da pesquisa por meio dos dados coletados e da análise do material didático já citado, bem como se faz a exposição dos resultados do questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa que integraram este estudo.

A quarta seção apresenta a proposta de intervenção desenvolvida e o relato desta aplicação, da mesma maneira que explicita a análise das atividades complementares que propiciaram a construção do caderno de atividades para os professores. Tal material engloba as atividades que se destinaram ao trabalho com a entoação, sendo espaço para sugestões de atividades pedagógicas que permitem ser somadas ao que se verifica no material didático analisado.

Por fim, a última seção explicita as considerações finais, por meio da exposição de resultados obtidos, bem como apresenta encaminhamentos que podem propiciar ações didáticas para os docentes no desenvolvimento de um trabalho com a entoação no ambiente de sala de aula.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com foco em realizar a exposição dos conceitos teóricos que perpassam a pesquisa, esta seção os apresenta por meio de tópicos que seguem expressos.

2.1 O QUE É ORALIDADE?

A Linguística tem sido a ciência que se ocupa do estudo da linguagem sob perspectiva de diversas áreas e entre essas se identifica a oralidade, com estudos realizados por meio da Análise de Conversação, podendo citar o autor Marcuschi (2000), bem como a Linguística de Texto com autores como Santos (2011), Cruz (2011, 2012) e, ainda, a Descrição da Língua com Castilho (2000).

Castilho (2000) afirma que a Linguística sempre se interessou pela língua falada, porém, somente após os avanços tecnológicos, foi possível a materialização desse interesse. Para Castilho (2000), a Linguística sempre entendeu a língua falada como manifestação primordial da linguagem, o que envolve percebê-la como objeto de estudos, embora tais propósitos apenas passassem a ter ações efetivas com a invenção do gravador portátil como inovação tecnológica que permite maior facilidade para o estudo sistemático de investigações da oralidade.

Complementa o mesmo autor que, assim, pela primeira vez, a América Latina se antecipou à Europa e aos Estados Unidos em um enfoque científico, pois a língua falada permitiu matéria-prima para tal aspecto de estudo. Como evidencia Castilho (2000), a tecnologia proporcionou a investigação da oralidade, resultando em uma verdadeira revolução nos estudos sobre essa temática na América Latina, o que remete ao seguinte questionamento: oralidade e fala são sinônimos?

Encontra-se na exposição de Marcuschi (2001) o esclarecimento de que a oralidade se apresenta como uma prática social interativa, cuja finalidade é comunicativa, sendo expressa por variadas formas ou gêneros textuais que têm base na realidade sonora, seguindo de uma realização mais informal até uma mais formal em contextos diversos de uso. O mesmo autor complementa que a fala surge como uma forma de produção cuja finalidade comunicativa está situada na oralidade humana e a sua interação com outro ser, sem a necessidade de que se tenha alguma tecnologia envolvida.

Nesse sentido, pode-se perceber, com base nas definições anteriormente expostas, que a fala e a oralidade são vistas como indissociáveis. A fala é adquirida pelo ser humano em contextos informais, enquanto criança, de forma distinta da oralidade. Esta, por sua vez, se

apresenta aprimorada ao ser adquirida, sendo ensinada, de maneira sistemática, em um ambiente escolar, cujo foco abarque dois contextos dos quais faz parte, ou seja, o informal e o formal. A oralidade tem sido objeto de definições e de muitas discussões por parte de teóricos a respeito dos quais, nos próximos parágrafos, foram destacadas as perspectivas e reflexões.

Conforme Beth Marcuschi (2014), o conceito de oralidade está intimamente ligado ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas no que tange a sua produção, bem como a sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos em contextos interacionais diversos e registros de linguagem variados. Na visão da autora, a oralidade não se limita ao estudo da materialidade da fala, mas sim, à fala interligada ao seu ritmo, entoação, volume e, também, entrelaçada com diversas linguagens, tais como: a gestualidade, a mímica, a imagem e a modalidade escrita da língua (como na TV, em uma exposição oral na qual se utiliza algum apoio escrito).

A perspectiva de Fávero, Andrade e Aquino (1999) é de que a produção de um texto falado implica uma atividade social, devendo ser essa a formulação de esforços em coordenação de pelo menos dois indivíduos, cujo objetivo seja comum. Nesse sentido, os textos falados são produtos de eventos de comunicação, formais ou informais, que surgem em decorrência da relação entre os participantes, de maneira que o canal aplicado atenda suas peculiaridades. Os mesmos autores explicam que os textos utilizados para comunicação entre as pessoas acabam sendo sujeitos aos processos limitantes, que decorrem das variadas interações no cotidiano, sendo mais ou menos espontâneos ou mais ou menos formais.

Por meio da perspectiva de Castilho (2000), a língua falada decorre do uso em presença dos usuários, de maneira que o autor expressa características relacionadas com a língua falada, sendo destacadas as que são produzidas pela organização dos turnos, pelo sistema de correção ou reparo, bem como pelo uso de certos marcadores considerados conversacionais, tendo em vista que o texto se constrói em coautoria, o que implica seu planejamento e sua execução de forma simultânea.

É preciso mencionar também que Castilho (2014) propõe a inclusão da língua falada na prática escolar, sob a visão de que a escola deve tomar como ponto de partida a observação do conhecimento linguístico que os alunos trazem para a escola nas práticas conversacionais. Para tanto, sugere que os professores considerem a importância da fala familiar e do letramento extraescolar desse aluno, ensinando a variedade adequada a cada situação.

O enfoque que se verifica na exposição de Marcuschi (2001) é que as línguas se fundamentam em usos e, dessa forma, a oralidade e a escrita surgem como práticas, cujos usos apresentam características próprias, sendo assim duas modalidades extremamente fundamentais

para diversos contextos de uso. Marcuschi (2001) acrescenta que os textos orais são produzidos em conversações, em debates, seminários, conferências, aulas como gêneros que podem ter maior ou menor grau de planejamento, mas sendo entendidos como práticas orais.

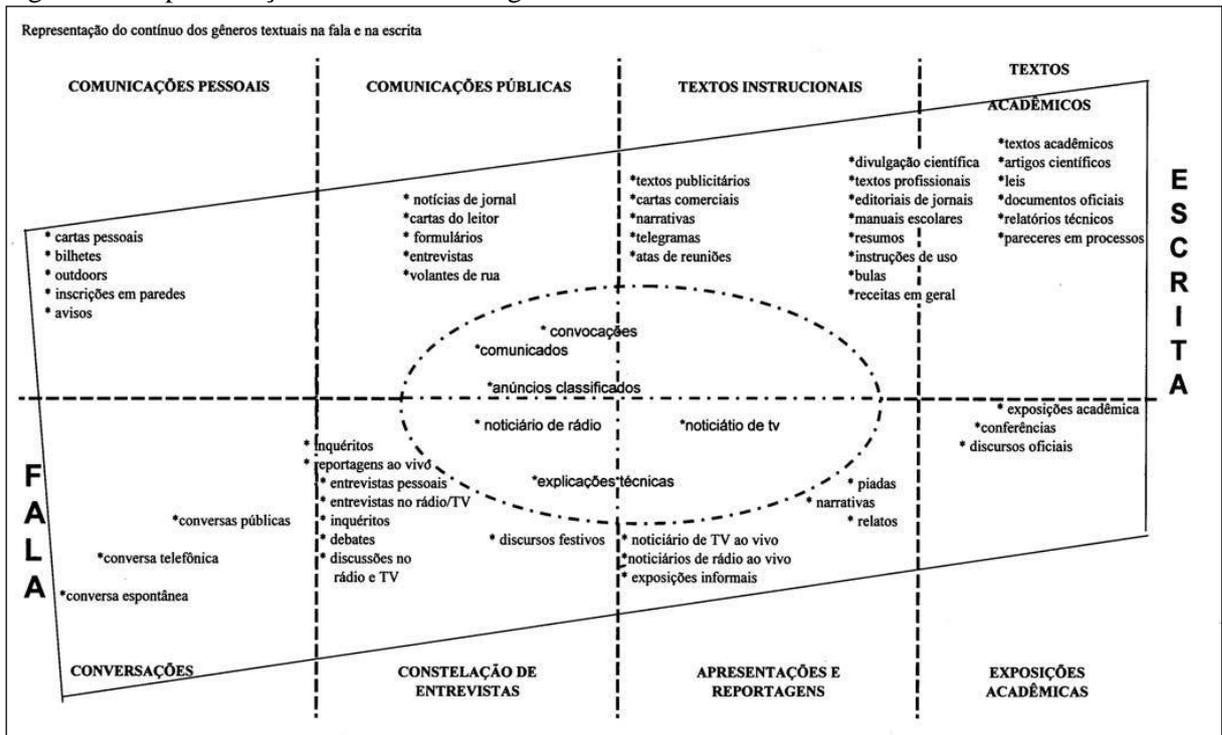
Dessa mesma concepção de Marcuschi (2001) compartilham Cavalcante e Melo (2007), para quem a concepção tanto de oralidade como de escrita são práticas sociais, ambas como manifestações textuais que são normatizadas. Assim, as autoras colocam a oralidade e a escrita em um mesmo patamar, indagando acerca do campo de atuação da oralidade, no ambiente escolar. Elas explicitam que devem ser analisados diversos gêneros em sala de aula, questionando também quais devem ser abordados por meio da oralidade e como tratar dessas estratégias textuais em gêneros orais, especialmente diante de particularidades que esse apresenta na modalidade oral. Ainda, mostram como devem ser privilegiados estes estudos.

Diante destas exposições se encontra, no entendimento de Marcuschi (2001), que a oralidade não é superior ao processo de escrita, embora estes sejam relacionados por serem duas modalidades da língua que se constituem de particularidades distintas. Assim, a oralidade e a escrita acabam por representar um mesmo *continuum*¹.

No gráfico abaixo, pode-se perceber como Marcuschi (2001, p. 43) descreve o contínuo.

¹ Para Marcuschi (2001, p. 42), “O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais [...]”.

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 43)

Nesse gráfico, os dois domínios linguísticos, a fala e a escrita, estão organizados paralelamente em direções opostas. No *continuum* apresentado, os variados gêneros tipológicos são dispostos de forma que partem do padrão para o mais afastado desse padrão. Um artigo acadêmico é o protótipo² da escrita, enquanto inscrições em paredes constituem o mais afastado desse padrão. Portanto, as linhas verticais são pontilhadas para representar a fragilidade do limite de cada gênero textual.

No *continuum* tipológico, há gêneros orais e escritos muito parecidos (conferência – artigo acadêmico/conversa entre amigos – carta familiar, entre outros) e, também, outros diferentes (bate-papo – artigo acadêmico / seminário – bilhete). Isso demonstra que não há homogeneidade na relação oralidade/escrita. Segundo Marcuschi (2001), muitos textos são produzidos nos mais variados domínios discursivos das duas modalidades (fala e escrita) da Língua Portuguesa, constituindo um entrecruzamento, que o autor denomina de domínios mistos. Como exemplo, cita os noticiários televisivos, que são originalmente produzidos por escrito, mas que o leitor só recebe oralmente.

² Na perspectiva de Marcuschi (2001, p. 38), protótipo significa o gênero textual padrão, representativo da modalidade oral ou da modalidade escrita. Assim, uma conversação espontânea seria o protótipo da fala e um artigo acadêmico, o protótipo da escrita.

Dessa forma, existem muitos domínios discursivos que implicam diversas produções, que podem ser entendidas como representativas destas modalidades em Língua Portuguesa e, ao serem comparadas, podem propiciar verificação de pequenas distinções entre fala e escrita.

Nesse sentido, Marcuschi (2001) expressa que a oralidade e a escrita são consideradas práticas específicas que não se opõem, por serem produtos de um mesmo sistema linguístico. O autor explica, ainda, que a oralidade não desaparecerá, da mesma forma que a escrita, por serem meios de expressão e atividades comunicativas. Diante dessa constatação, possibilitar o entendimento sobre a modalidade oral e a escrita, bem como de suas peculiaridades envolve desenvolver práticas discursivas que impliquem o uso oral e escrito.

Importante entender que a modalidade oral, segundo expressa Marcuschi (2010), é aspecto que implica identidade social, regional, bem como de grupos de indivíduos por meio da qual se tem a construção da comunicação. Ao lado desta exposição, o autor explicita que a escrita não propicia identidade individual ou mesmo grupal, uma vez que ocorre em aplicação de uma variação que aplica padronização e uso de regras que se destinam a essa modalidade da língua.

Dolz e Schneuwly (2004) também apresentam contribuições quanto à inclusão da modalidade oral no ensino. Os autores explicitam a importância do ensino dessa modalidade, destacando que não é preciso ensinar a fala, visto que a aquisição dela começa por uma aprendizagem anterior à escola. Consoante esses autores, existem variadas práticas orais de linguagem, que podem se transformar em objeto de ensino, bastando o professor ampliar o olhar sobre as variadas atividades de linguagem, que utilizam a oralidade.

Por meio desta exposição, fica evidente que há uma relevância relacionada para a promoção do trabalho sistemático em que se utilize a modalidade oral em ambiente escolar, sendo necessário que passe a ser mais aplicada pelos professores de Língua Portuguesa. Dessa forma, a próxima seção tratará da oralidade e do ensino de Língua Portuguesa.

2.2 A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Seguindo a exposição de Marcuschi (2001), a oralidade envolve uma prática social interativa, cuja finalidade está em propiciar comunicação, sendo essa realizada por meio de variadas formas ou gêneros textuais que se fundamentam em uma realidade sonora, implicando aspectos mais informais ou mais formais em contextos diversos de usos.

Dentro desse enfoque, complementa o autor que a modalidade escrita e a modalidade oral propiciam construção de textos entendidos como coesos e coerentes, uma vez que ambas

as modalidades permitem o uso de raciocínio abstrato, envolvendo exposições formais ou informais, bem como variações estilísticas, sociais e outras. Diante desta constatação, pode-se expor que o ensino da modalidade oral na escola surge como essencial tanto quanto o ensino da escrita, tendo em vista que as duas modalidades apresentam papéis relevantes para a sociedade.

No entanto, mesmo entendendo que as modalidades oral e escrita são relevantes para a sociedade, a escola tem privilegiado, por muito tempo, o ensino da modalidade escrita. Apesar da grande difusão da escrita e de alguns estudos a apresentarem de forma predominante, o estudo da fala surge como importante.

Assim, afirma Marcuschi (1997) que a fala acaba sendo uma atividade muito mais utilizada no cotidiano, mesmo que as instituições escolares não lhe deem a devida atenção e centralidade em face da escrita. Nesta situação, é possível verificar uma condição de postura e não apenas de contradição no ensino.

Sob o ponto de vista de Marcuschi (1997), seria muito simplista acreditar que essa postura das instituições escolares, em não trabalhar com a modalidade oral, se justificaria pelo fato de a fala ser muito praticada no dia a dia da maioria das pessoas. Para o autor, um dos motivos principais para essa atitude, em relação à língua falada, é a crença de que a escola deve se ocupar da escrita. Logo, é preciso ressaltar que tão importante quanto o estudo da língua escrita é o estudo da língua falada.

Os professores de Língua Portuguesa deveriam observar o ensino da oralidade, mas, segundo a exposição de Marcuschi (1997), o êxito desse tipo de trabalho e enfoque se relaciona com a noção de língua que se apresenta, uma vez que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa não traz a noção de língua, muito menos em como esta opera, tendo em vista o enfoque gramatical, informações textuais e de produção de textos escritos com que são constituídos.

Nessa mesma linha de entendimento, complementa o autor que a língua acaba sendo vista, ainda, na concepção de livros didáticos como o conjunto de regras gramaticais, com o direcionamento para o ensino da gramática. Consequentemente, aplica-se um único instrumento de comunicação como percepção instrumental e meio de transmissão de conteúdos em informações, o que propicia a visão de língua exclusivamente como código.

Para Marcuschi (1997), é comum ver nos livros didáticos de Língua Portuguesa uma dedicação quase exclusiva aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais. No entanto, o autor já sinalizava, em 1997, que propostas inovadoras estariam surgindo, provenientes das orientações feitas pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O autor menciona também que é preciso esclarecer a diferença entre língua e linguagem.

Dentro deste enfoque, a noção de linguagem que Marcuschi (1997) apresenta está em ser designativa de faculdade humana, ou seja, “a capacidade do uso de signos como objetos cognitivos”. Sendo assim, a linguagem é um dispositivo caracterizador do ser humano como ser reflexivo, uma vez que esta capacidade permite a interação como seres sociais e racionais. Dessa forma, entende-se a linguagem como fenômeno humano, sendo percebido como algo inato por ser transmitido pela espécie.

O autor explica que a língua está relacionada com uma das formas de manifestação concreta do sistema de comunicação desenvolvido para aplicação em sociedade de acordo com comunidades linguísticas, manifestando-se como atividade social e cognitiva que implica a comunicação entre os seres.

Nessa linha de entendimento, Marcuschi (1997, p. 20) expõe que o termo língua se refere a uma “língua natural e histórica particular”, de maneira que “cada língua tem suas características específicas do ponto de vista fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo”.

Marcuschi (1997) explicita que a linguagem é percebida como uma faculdade humana universal e a língua decorre de uma manifestação particular, bem como histórica, social e sistemática do processo de comunicação do ser humano. Logo, ele frisa o aspecto de que as línguas não podem ser entendidas unicamente como um código para comunicação, por serem atividades fundamentalmente aplicadas para uma atividade interativa ou dialógica com uma natureza sociocognitiva e histórica.

O autor ainda acrescenta que, na grande maioria de materiais aplicados para o ensino de Língua Portuguesa, é possível verificar a percepção de que a língua seja exposta apenas como instrumento de comunicação que não se percebe como problemático, sendo capaz de funcionar com homogeneidade. De certa forma, acabam expondo uma noção de que a língua é clara, uniforme e desvinculada de seus usuários, sendo ainda expressa como algo desvinculado da realidade e da história.

Em um contexto teórico, fica difícil achar lugar e papel para a oralidade. Marcuschi (1997) observa que é possível, mesmo sem grande sofisticação teórica e sem tratamento explícito do fenômeno oral, com base em textos transcritos, tratar de forma significativa a oralidade no Ensino Fundamental. Isso é possível, uma vez que o ensino de língua não deve objetivar a formação de linguistas ou gramáticos, muito menos analistas da fala, de textos ou da conversação.

Por isso, Marcuschi (1997) conclui que, ao se ensinar a língua, é possível demonstrar para os alunos a devida riqueza desta em seu uso efetivo, expondo que seja um patrimônio maior que não deve ser deixado de lado. Nesse sentido, o autor complementa que o estudo da língua é relevante dentro de suas várias possibilidades, porque a língua é ferramenta diária da qual o ser humano não pode abdicar em suas diversas atividades. Este enfoque de uso da língua explicita a necessidade que se tem de comunicação em diversos gêneros orais, demonstrando que o trabalho com a oralidade no ambiente de sala de aula precisa ser alterado para que esta oralidade passe a ser aplicada no contexto escolar.

Corroborando este entendimento, identifica-se, na exposição de Bentes (2010), que o ensino de Língua Portuguesa, no espaço escolar, deve levar em conta a modalidade oral, não apenas dando oportunidade para que os alunos a apliquem como também proporcionando contextos para que realizem práticas orais com a finalidade de exercícios diversos, tanto em sala de aula como fora desse ambiente.

Nesse contexto, a aceitação da fala aplicada pelo aluno, representando sua comunidade, surge como importante no ambiente escolar, uma vez que a escola deve propiciar ferramentas para que essa linguagem seja aplicada com competência em ambientes públicos. Tal entendimento decorre da percepção de que os jovens já sabem se expressar oralmente, quando vêm para o ambiente escolar, e se comunicam em diversas situações do cotidiano, mas a escola ainda entende que o desenvolvimento da capacidade de expressão oral deva ser realizado unicamente pelo ambiente familiar.

Assim, a escola não aproveita a oralidade vinda do ambiente familiar e, diferentemente das primeiras palavras expressas nesse ambiente, faz a exposição de primeiras letras traçadas em ambiente escolar. No entanto, a realidade social é distinta e esses jovens precisam, conforme explica Bencini (2003), aprender a defender seus direitos e opiniões em público, realizar entrevistas para emprego, participar de debates e de seminários, bem como de inúmeras ações em que são cobradas competências orais e que exigem uma construção gramatical distinta da que se aplica em conversa informal familiar.

Desse modo, a escola precisa atentar para as diversas condições e propiciar o acesso a usos de linguagem que se apresentem mais apurados e conversacionais. Identifica-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a sugestão de que a escola deva propiciar espaço para que o aluno amplie conhecimentos básicos, como se verifica no seguinte trecho:

1- Ler e escrever de acordo com seus propósitos e demandas sociais. 2- Expressar-se adequadamente nas diversas situações de interação. 3- Refletir sobre os fenômenos da linguagem, principalmente, os que dizem respeito à questão da variedade linguística,

combatendo a discriminação, estigmatização e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Da mesma forma, este documento expressa que os usos de língua oral e escrita, bem como a reflexão acerca da língua e da linguagem, devem ser objeto da escola em orientação de práticas da modalidade oral em variadas circunstâncias, indicando exemplos de atividades como seminários, debates e realizações de entrevistas.

Seguindo essa abordagem, as situações didáticas em ambiente escolar devem fazer sentido para que se tenha o real desenvolvimento do nível mais formal da fala, explicitando que esse deve ser o mais apropriado para certas situações. Dentro desse enfoque, a aprendizagem de procedimentos entendidos como mais apropriados de fala, em contextos públicos, apenas ocorre se a escola assim entender como sua tarefa tal realização.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) expõe que o ensino da oralidade está em um eixo de ensino que se identifica como em fase de consolidação, de maneira que o envolvimento do professor neste trabalho com a oralidade necessita da colaboração de todos que fazem parte do contexto didático e pedagógico.

Conforme expõem Cavalcante e Melo (2006), para que ocorra o desenvolvimento da oralidade em ambiente escolar, o trabalho deve ser realizado de forma coletiva e precisa do apoio pedagógico do professor, especificamente no que se refere à apresentação de técnicas de ensino, bem como na exposição de referências teóricas para suporte. Isso porque os livros didáticos para o ensino apresentam apenas um aspecto fundamental e a oralidade está em espaço considerado bem menos privilegiado de ensino.

Assim, corroborando esse enfoque, o artigo intitulado “A importância da comunicação oral no planejamento escolar”, de Guilherme (2015), identifica a preocupação com o contexto de produção oral, especificamente com textos orais, que envolve reflexão sobre a condição da materialidade da voz. Ao mesmo tempo, explora o uso de recursos fonológicos para que sejam percebidos pelo ouvinte no contexto de comunicação oralizada, especialmente para propiciar situações que impliquem observar a forma como a comunicação ocorre em construção de sentidos desse tipo de texto.

Importante ressaltar que o autor do artigo acima citado expressa que um desses recursos fonológicos é a entoação, por ter grande importância para a forma e maneira como a língua é aplicada para expressar coisas distintas, expondo que a entoação pode modificar um enunciado, tanto quanto modifica seu significado. Dessa forma, a entoação surge como aspecto mais do que relevante para o ensino em face das muitas possibilidades de escolhas entoacionais e a diferente significação que essa escolha propicia.

Importante também é reconhecer as principais diferenças entre os termos oralidade e oralização, visto que, constantemente, se desenvolvem atividades nas quais esses dois termos são tratados como conceitos iguais.

2.2.1 Oralidade *versus* oralização

Um dos aspectos que se apresenta relevante em exposição está no equívoco ou mesmo na confusão teórica e metodológica que se faz na aplicação dos termos oralidade e oralização, por serem em boa parte das atividades entendidos como sinônimos quando não o são. Geralmente, os professores acabam aplicando atividades como de oralidade quando, em verdade, são de oralização de textos escritos. Este equívoco implica realizar uma apresentação oral de leitura de texto escrito, como se fosse oralidade, sem que ocorra orientação ou mediação do docente.

De acordo com a explicação de Dolz e Schneuwly (2004), o entendimento da relação que se estabelece entre atividade de oralização e de oralidade é importante para a prática de ensino, tendo em vista que a oralização é uma atividade recente em livros didáticos. Estas atividades objetivam oralizar o texto escrito, sendo relevante entender que não podem ser vistas como atividades de gênero oral. Estes autores acima citados explicam que uma atividade de leitura em voz alta em sala de aula se encontra no cruzamento do oral com a escrita, uma vez que apenas pressupõe a interpretação oral de um registro realizado de forma escrita por algum autor.

Pode-se entender que as atividades de oralização da escrita não se caracterizam unicamente por produção de um gênero específico, podendo ser apenas exposição de texto escrito. Entretanto, não se pode, como salientam os autores, desvalorizar ou descartar esses tipos de atividades, pois são, também, importantes na formação discursiva do falante.

A partir de perspectiva semelhante, Marcuschi (1997) aponta que as atividades de oralização da escrita se originam a partir de textos escritos, diferenciando-se das atividades de oralidade, as quais, obrigatoriamente, surgem a partir do texto oral. Para o autor, essas atividades de oralização também fornecem ao aluno a possibilidade de se expressar por meio da fala, podendo exercitar ritmo de fala, gestos, pronúncia, dicção, entoação etc. O autor reforça que essas atividades são importantes para o exercício em sala de aula, mas essas sozinhas são insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais.

Após as considerações acima, a próxima seção trata do termo “prosódia”, o qual é usado, muitas vezes, como sinônimo de entoação.

2.3 PROSÓDIA: SIGNIFICAÇÃO E FUNÇÃO

A modalidade oral da Língua Portuguesa apresenta vários elementos prosódicos e nesta seção se tem como foco a exposição de questões que se relacionam com o termo prosódia e o papel que esses elementos apresentam para a modalidade oral. De acordo com o que se verifica em Scarpa (1999), o entendimento de “prosódia” gera uma discussão que leva à confusão terminológica, uma vez que tal termo era aplicado pelos gregos para caracterizar os traços de fala não representados ortograficamente (o tom melódico em acento) que posteriormente passaram a ser inseridos como símbolos ortográficos na escrita.

Após efetivação desses registros, os acentos tonais ou melódicos do grego clássico passaram a ser identificados por meio de caráter dinâmico e o termo prosódia passou a ter uma redução de significação, sendo entendido apenas como as diferenças de duração e acento. Assim, a vinculação de acento com duração vocálica, em tradição da métrica greco-latina, passou a assumir para o termo prosódia o significado de versificação ao longo do século XV. Dentro desse enfoque, o termo prosódia recebe aplicação por parte de teóricos e de críticos literários em relação aos aspectos que envolviam as teorias de métrica poética, bem como o ritmo da poesia e da prosa.

De forma geral, as gramáticas normativas tinham a preocupação com o bom uso da língua e aplicavam para a prosódia uma acepção de ortoépia ou ortoepia, que se vincula com o bom falar, ou mesmo o sotaque, sendo tal percepção descartada pelos especialistas em fonética e fonologia.

Dentro do enfoque da linguística atual, a prosódia se vincula com o conjunto de fenômenos fônicos que está além ou acima de representação segmental linear de fonemas. Desse entendimento expresso decorre a percepção de que os elementos prosódicos, ou mesmo denominados de elementos suprasegmentais, são utilizados indiscriminadamente. No entanto, os fatos fônicos segmentais e os prosódicos acabam sendo interdependentes, embora se venha privilegiando o uso do termo prosódia que acaba por ser adotado também ao longo deste trabalho. Essa preferência pela aplicação do termo prosódia, segundo Scarpa (1999), decorre da pressão de teorias fonológicas não lineares diante de desenvolvimento descritivo e tecnológico que se tem dentro do âmbito da fonética acústica.

Complementa o mesmo autor acima citado que o uso do termo prosódia decorre do aspecto em certeza de que os fatos fônicos segmentais e os prosódicos não sejam independentes, de maneira que o termo recobre uma variada gama de fenômenos que envolvem parâmetros de

altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala e, ainda, o estudo de sistemas vinculado com o tom, com a entoação e acento e ritmo que as línguas naturais apresentam.

Em registro de Cagliari (1992) se encontra que a língua oral sem a prosódia seria algo absurdo como se assim ocorresse sem os fonemas. O autor entende que uma função da prosódia está em ressaltar ou mesmo amenizar partes de discurso, destacando valores dos enunciados em detrimento de outros.

Dessa forma, Cagliari (1992) pressupõe que a oralidade envolve observar as diversas expressões faciais, bem como os movimentos que acompanham a fala, e os elementos prosódicos que se vinculam com o ritmo, com a entoação e acentuação ou mesmo com pausas da exposição. Assim, os marcadores discursivos também devem ser observados, tais como: hesitações, repetições e alongamentos, como aspectos que se relacionam com a construção de significados em interação.

Na interação dos interlocutores e na compreensão do enunciado, os elementos prosódicos exercem importante função quanto à expressividade. Segundo Cagliari (1992), além dos segmentos que denotam os sons definidos pelos alfabetos fonéticos, há elementos prosódicos que se classificam em dois tipos: (i) elementos tidos como portadores de uma articulação secundária, por exemplo, a labialização, a palatização, a nasalização e (ii) os elementos mais conhecidos como “elementos prosódicos”, que diferem dos segmentos em natureza fonética e caracterizam unidades maiores que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba.

Cagliari (1992) enumera, seguindo a tradição fonética, os elementos prosódicos em três grupos:

- a) o grupo 1 é formado pelos elementos da melodia da fala, os quais se dividem em tom (que serve para diferenciar significados lexicalizados), a tessitura (que tem a função de marcar elementos deslocados) e a entoação (variação da altura melódica na fala);
- b) o grupo 2 é formado pelos elementos da dinâmica da fala, dividindo-se em duração (diz respeito às questões fonológicas – alongamentos e encurtamentos de segmentos), mora (duração ao nível da sílaba), tempo (velocidade da fala), acento (serve para distinguir significados lexicais), ritmo (variação entre sílabas átonas e sílabas tônicas) e a pausa (dentre outras funções, proporciona ao falante respirar durante a fala);

- c) o grupo 3 é constituído pelos elementos da qualidade da voz: volume (falar alto ou baixo), registro (quando falante usa um tipo de qualidade da voz diferente do que lhe é usual), qualidade da voz (identifica a pessoa do falante).

Assim, entende-se pela exposição de Cagliari (1982) que a função dos suprasegmentos está vinculada com o significado que esses estão denotando, embora se possa perceber que existem os significados estruturais vistos como os sintáticos e os significados interpretativos ou semânticos. A distinção entre esses dois significados reside na condição de que o interpretativo envolve tudo o que representa a atitude do falante e o estrutural se vincula com tudo o que se relaciona com as estruturas sintáticas em definição de grupos tonais³.

Com base nesse entendimento exposto, pode-se dar um significado estrutural para uma frase afirmativa sem que se faça referência para a atitude do falante. Cagliari (1982) explica que uma enumeração pode ter significado estrutural, repetindo um modelo de frase, mas pode ser entendido esse mesmo enunciado como ironia perante a atitude do falante.

Dentro dessa linha de abordagem se encontra, na exposição de Dolz e Schneuwly (2013), que a fala não pode ser concebida sem a prosódia, tendo em vista que os fatos da prosódia são os aspectos sonoros essenciais para toda produção oral, cuja importância se apresenta quando a voz se aplica em serviços de textos escritos.

Na perspectiva de Madureira (2005), há o enunciado e dois tipos de níveis, a saber: o segmental e o não segmental. De acordo com a autora, o segmental são os sons definidos pelo alfabeto fonético e o não segmental, os que constituem unidades maiores que os segmentos, pelo menos, da extensão de uma sílaba.

Madureira (2005) salienta que os aspectos prosódicos são responsáveis pela expressividade na fala e essa expressividade intervém na interação entre locutor e interlocutor e também na adequada compreensão do significado e coerência do enunciado. A autora enfatiza que todos, ao falarem, produzem enunciados com prosódia, uma vez que usam sempre acento, entoação e ritmo.

Tecidas as considerações gerais acerca do termo prosódia e das funções dos elementos prosódicos, avança-se para a subseção seguinte, na qual se desenvolve a investigação sobre o papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral.

³ De acordo com a teoria de Halliday (1970), grupos tonais são unidades de análise da entoação, os quais têm como núcleo uma única sílaba saliente na qual recai o acento frasal.

2.4 O PAPEL DA ENTOAÇÃO NA MODALIDADE ORAL

A importância da entoação para o desenvolvimento, em Língua Portuguesa, da sua modalidade oral é o foco desta subseção. Os dicionários tradicionais definem entoação, ou entoação, como a variação da altura usada na fala, que recai sobre uma palavra ou oração. Comumente, a entoação é tratada como um dos elementos da prosódia, situada em nível superior ao dos fonemas e das palavras. Assim, a entoação surge com um papel primordial para a construção de sentidos em discurso, ao lado de suas variações, pois essas conferem para a enunciação uma sucessão de significados distintos que permitem a interação.

Dentro desse enfoque, a entoação propicia que uma palavra ou mesmo um grupo de palavras marquem a frase, segundo exposição de Lira e Aguiar (2007). As modificações de afetividade ocorrem dentro de um enfoque musical de expressão, ou seja, a maneira como as palavras são empregadas dentro das orações e como tais alterações podem ser percebidas pelo ouvinte.

Dessa forma, complementam Lira e Aguiar (2007), a entoação é que define se as palavras empregadas são aplicadas dentro de seu sentido próprio ou mesmo de forma oposta, explicitando a capacidade de expressão sincera ou irônica. A entoação é um fenômeno da língua que permite a exposição de pistas entoacionais que se vinculam com as intenções comunicativas, sendo estas captadas como intencionais ou gerais, utilizando-se o ouvinte destas pistas como elementos organizadores da compreensão.

Para Cagliari (2007), o ensino da entoação propicia maior desenvoltura linguística nas situações públicas e formais orais. Uma entoação mal aplicada à fala produz certos sentidos inadequados. Por exemplo, ao pronunciar as frases seguintes, se der uma entoação crescente nas palavras “bem” e “belo”, estará configurada uma ironia: “como você se expressa bem!”, “meus parabéns pelo seu belo serviço!”.

Como exemplifica Córdula (2016), em seu artigo intitulado: “Entoação e ensino de língua”, a fala sem variação melódica em entrevista de emprego pode parecer falta de domínio do que se fala, levando o entrevistador à impressão de que o falante apresenta pouca articulação ou mesmo demonstra dificuldade de comunicação.

Por outro lado, complementa Cagliari (2007), o uso de alteração de tom crescente ou fala rápida e abrupta, em momento de tomada de turno, pode parecer grosseiro e indelicado. Dessa forma, o contorno entoacional pode apontar as diferenças entre uma súplica ou mesmo uma ordem.

Assim sendo, percebe-se claramente, no dizer de Cagliari (1992), que os elementos prosódicos na linguagem oral envolvem o realçar ou mesmo reduzir partes de discurso. Essa é uma forma de propiciar ao interlocutor os valores e a importância aplicados para certos elementos ao longo do processo de comunicação, tanto para quem ouve como para quem diz, por envolver a maneira como se diz algo dentro de um certo contexto interacional.

Por conseguinte, a forma como o falante aplica os elementos prosódicos representa para o interlocutor como esse deve proceder perante o que está ouvindo, por ser a maneira como se fazem contornos altos e baixos, acelerações e desacelerações, cadências marcadas, bem como alongamentos silábicos ou vocálicos, proeminências e variações de eixo melódico. Essas são formas de revelar os recursos audíveis do que se quer expressar.

A capacidade de compreender as nuances dentro de um processo de intercâmbio comunicativo se faz perceber por meio da prosódia. Dentro dessa abordagem, encontra-se a exposição de Cagliari (1992) de que a construção de uma frase afirmativa implica um padrão entoacional decrescente, de forma diferente da construção de uma frase interrogativa, por meio do qual se faz a aplicação de padrão entoacional ascendente. Entretanto, caso a frase apresente palavras interrogativas, se aplica um tom descendente.

Da mesma forma, complementa o autor que, para o falante expor uma ironia, pode se utilizar de várias opções. Ele pode escolher, em primeiro momento, que tipo de ironia pretende expressar com a fala, uma vez que para isso pode utilizar sutilezas de significado nas atitudes do falante. Ainda, pode refletir a escolha de elementos prosódicos, por meio das palavras que aplicará, o que envolve a capacidade de refletir uma ironia por meio de coisa ridícula ou por meio do desrespeito ou de inverdade.

Cagliari (1992) ainda apresenta diversas considerações sobre como aplicar a ironia de forma descortês, revelando que o uso de elementos prosódicos ou não pode fazer parte da escolha do falante. Isso traz a ideia de que a atitude se vincula com as palavras para que ocorra a percepção desta situação em uso de tom de voz secundário ou mesmo de uma tessitura mais alta de certo termo na frase, a ponto de ser capaz de construir um ritmo acentual que seja esperado em uma fala dita silabada.

Destaca-se assim que, por meio de uso de elementos prosódicos, o falante pode dizer algo de outra maneira, ou usando outras palavras ou mesmo variando o conjunto de elementos suprasegmentais prosódicos que sejam percebidos como indispensáveis para o efeito que se deseja em ironia ou descortesia.

Cagliari (1992) expressa que os elementos prosódicos não podem ser definidos unicamente como aspectos fonéticos, pois precisa ser observada a condição de que as análises

linguísticas implicam diversos níveis, que implicam aspectos da linguagem que nem sempre são expressos apenas por elementos prosódicos analisados.

Dentro deste enfoque, entende-se a exposição de Massini-Cagliari e Cagliari (2012) de que as sílabas da fala são pronunciadas em aplicação de altura melódica e em línguas tonais, como o chinês; cada sílaba tem uma altura melódica fixa, mas em línguas entoacionais, como a Língua Portuguesa, os variados enunciados proporcionam padrões melódicos predeterminados pelo sistema.

Com base nessa exposição se percebe que as frases consideradas declarativas são distintas das interrogativas em face do padrão entoacional⁴ descendente, que se modifica nas interrogativas com o uso de padrão ascendente. O sistema entoacional do Português apresenta seis tons primários, cada um podendo apresentar variantes, denominados tons secundários, conforme expresso na Figura 2, abaixo.

Figura 2 – Tons primários do português

Tom	Padrão	Significado	Exemplo
1	--- --_	declaração, asserção	 Ontem choveu muito.
2	--- --"	interrogação	 Está chovendo?
3	--_ ----	incompleto	 Ela disse: (fique quieto)
4	--- -?"	surpresa interrogativa	 Eu não sei?!
5	_-- --_	asserção enfática	 Mas eu entreguei o trabalho!?
6	---- ___	"certas" frases relativas	 Foi ela quem me disse.

Fonte: Massini-Cagliari e Cagliari (2012, p. 118).

⁴ “Padrão”, nesse caso, refere-se à corrente teórica de análise de Halliday (1970). Há outras formas de descrever e analisar a entoação, entretanto, na perspectiva de Córdula (2013), a abordagem sistêmico-funcional é a mais adequada para questões de ensino.

Relevante entender que as variações que compõem os tons secundários, conforme explicam Massini-Cagliari e Cagliari (2012), podem surgir tanto na primeira como na segunda parte do tom entoacional, tendo em vista as variadas formas de realizar modificações em propiciar alterações de significado para o enunciado.

Os autores explicam que os tons secundários, tais como outros fenômenos prosódicos, costumam permitir acréscimo ao significado literal dado para um enunciado que se aplica por meio da atitude do falante, podendo assim revelar as emoções que este expressa como alegria, raiva ou incerteza, bem como ironia ou escárnio.

Figura 3 – Tons secundários do português

Tom	Padrão	Significado	Exemplo
1a	-- --_	declaração enfática	 Ontem choveu muito.
1b	-- _	asserção forte, impaciência	 Ontem choveu muito!...
1c	---- ----	repetição, impaciência	 Isso não é verdade!!!
1d	_-- --_	enumeração	 manga, figo, uva e abacaxi.
2a	---- --	interrogação fraca	 Você comprou a lâmpada?

Fonte: Massini-Cagliari e Cagliari (2012, p. 119).

Os autores citados acima ressaltam também que um padrão entoacional forma grupo tonal e todo grupo tonal tem sílaba tônica saliente (o acento frasal), coincidindo com a posição em que a curva melódica muda de direção. As definições apresentadas também reforçam a necessidade de se verificar quais são as orientações dadas pelos PCN (BRASIL, 1998) a respeito do trabalho com a oralidade em sala de aula. Por essa razão, na próxima seção se tratará das orientações didáticas elencadas pelos PCN (BRASIL, 1998).

2.5 A ORALIDADE E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Nesta subseção, abordam-se os PCN (BRASIL, 1998), o modo como tratam a questão da oralidade, a qual recebeu pela primeira vez um lugar relevante por parte de documento oficial. Contudo, segundo Marcuschi (1999), apesar de ter atitude inovadora, os PCN (BRASIL, 1998) não definem de maneira explícita o que é oralidade, nem como se caracteriza a sua relação com a escrita.

Ao longo do cotidiano, o ser humano mais fala do que escreve, mas o valor aplicado para a fala tem sido inversamente proporcional ao seu uso. Geralmente, os manuais didáticos e a escola não destinam de forma razoável um espaço para o desenvolvimento de atividades da modalidade oral. Assim, pode-se identificar uma resistência no interior da escola para esse enfoque, conforme registram os autores dos PCN (1998), podendo ser destacado que esse documento passou a dar maior relevância para a oralidade.

Diante desta constatação, os PCN como documento publicado em 1997, atualizado em 1998, direcionado para o Ensino Fundamental e, em 2000, para o Ensino Médio, passou a expor que a reflexão acerca da língua e a sua concepção precisam ser percebidas como prática social. Isso implica uma modificação na perspectiva da Língua Portuguesa como concepção de novas pesquisas cujo enfoque altera o ensino tradicional da língua que se vinha realizando.

A elaboração dos PCN (BRASIL, 1998) foi constituída por duas etapas. Na primeira etapa, foram feitos estudos das propostas curriculares estaduais e municipais. Também foram colhidas informações sobre experiências que deram certo em outros países. Na segunda etapa, apresentaram uma versão preliminar, que passou por discussão em âmbito nacional, da qual fizeram parte professores universitários, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e representantes de diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998).

Os PCN foram produzidos ao final dos anos 1990 com foco em sustentar um trabalho que envolveu revisão de propostas didáticas para a formação inicial e continuada de professores, bem como propiciou discussões pedagógicas que levaram ao processo de produção de livros e materiais didáticos, encaminhando-os para uma avaliação que melhorasse o sistema de educação.

Dessa forma, é relevante expor que este documento oficial foi o primeiro a propiciar maior destaque para a modalidade oral, não apresentando dicotomia entre fala e escrita, segundo expressa Marcuschi (1999). Este é um aspecto positivo demonstrado pelos PCN, pois implica que tanto fala como escrita não sejam expostos como sistemas linguísticos diversos.

Entretanto, de acordo com Marcuschi (1999), ao realizar análise mais detalhada dos trechos nos quais são trabalhados os temas relacionados com a oralidade, percebe-se falta de clareza quanto à definição do termo em estudo. Também, nota-se ausência de sugestões adequadas do seu tratamento empírico. Observa-se também que, em muitas passagens, a oralidade é tratada pela perspectiva da escrita.

Marcuschi (1999) deixa claro que, nos PCN (BRASIL, 1998), não há distinção entre língua falada e oralidade. Porém, o autor esclarece que o documento não trata a língua falada como atividade menor, mas sim a reconhece como atividade comum no cotidiano das pessoas e de grande importância na construção das atividades sociais. O mesmo autor aponta que a língua falada, nesse documento, é mostrada como variada, histórica e social.

A escola passa a ter como tarefa, aspecto sustentado pelos PCN (BRASIL, 1998), o fato de ensinar o aluno a aplicar a linguagem oral em realização de apresentações públicas, implicando essas atividades em: debates, seminários, apresentações teatrais e muitas outras atividades, o que se verifica no documento.

As situações comunicativas que possam ser vistas tanto como formais como informais devem ser parte do planejamento e realização de atividades escolares, o que implica propor situações didáticas que permitam o uso da modalidade oral em treinar o uso considerado como mais formal da fala. Dessa forma, os procedimentos apropriados de fala e de escuta são pressupostos por meio do documento oficial, em um ambiente escolar, que deve ser incentivado para ser desenvolvido como tarefa dentro desse contexto de ensino.

Entretanto, nem sempre a escola aceita que o desenvolvimento da língua oral possa ser uma de suas atividades, tendo em vista ocorrer em primeiro momento no ambiente doméstico. Isso leva a escola a utilizar a modalidade oral apenas como forma de propiciar as diversas exposições de conteúdos.

Preconiza o documento dos PCN (BRASIL, 1998) que a interação dialogal em sala de aula, bem como dos alunos entre si e com o professor, se apresenta como estratégia para construção de conhecimentos, tendo em vista que a troca de informações, tal como confronto de opiniões, permite que se alcance a possibilidade de fazer com que o aluno se torne um usuário competente da modalidade oral no exercício da cidadania.

Assim, o espaço da sala de aula deve propiciar a interação dialogal em preparo de múltiplas exigências que os gêneros do oral permitem estabelecer, especialmente, em desenvolver as consideradas instâncias públicas, por ser visto como espaço público diferenciado. Embora permita interação entre diversos interlocutores, nem sempre esses compartilham as mesmas referências, bem como valores ou até conhecimento de mundo.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) deixam claro que os alunos serão avaliados nos diversos contextos sociais que se apresentam fora do ambiente escolar. Conforme a visão do documento, os alunos podem ser aceitos, ou discriminados, levando em conta a capacidade de responder às diferentes exigências de fala e de adequação das características próprias de diferentes gêneros da modalidade oral.

Dentro desse enfoque, o texto oral é apresentado pelos PCN (BRASIL, 1998) como forma de a escola conduzir o aluno ao domínio e à expansão oral em uso público, sendo essa prática preconizada por meio de dois conjuntos, em que o primeiro envolve o processo de compreensão de textos e o segundo, o processo de produção de textos orais (BRASIL, 1998).

Esses dois conjuntos, como aponta Marcuschi (1999), quando confrontados com o que é proposto para a escrita, revelam ausência de clareza quanto às dificuldades e tarefas envolvidas. Na compreensão dos textos orais não são mencionados os processos de negociação, os aspectos prosódicos, as observações das pistas de contextualização, entre outros.

Em relação à produção de textos orais, o autor supracitado evidencia que é erro dos autores do documento tratar o texto oral como sempre passível de planejamento e de constante monitoramento. O mesmo autor avalia que as indicações propostas para a produção oral não são eficazes para o professor, porque são vagas, não explicitando os aspectos específicos a serem trilhados para o alcance dos objetivos determinados.

2.6 A ENTOAÇÃO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O ensino de Língua Portuguesa proposto por meio dos PCN (BRASIL, 1998) implica a atuação da escola em abarcar a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta, sendo entendida a oralidade, conforme registro no documento oficial, em atividades que não se resumem unicamente à declamação ou à leitura em voz alta.

Sendo assim, de acordo com Belintane (2006), no artigo intitulado “Linguagem oral na escola em tempos de redes”, o ensino da língua oral precisa extrapolar a interação dialogal da sala de aula, tendo em vista que se reconhece que o aluno tem uma competência discursiva e linguística ao adentrar o ambiente escolar. A escola assume que tais interações sociais emergem do campo da língua oral e, dentro dessa perspectiva, os objetivos e as estratégias de abordagem desse aspecto devem ser embasados na diversidade, englobando os gêneros do oral, bem como as situações que envolvam o uso público da fala.

Com base nessa abordagem, pode-se expor que os PCN (BRASIL, 1998) apresentam avanços, especificamente para o ensino direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental no

que tange ao direcionamento de ensino aplicado para a língua oral. Nesse sentido, mesmo com todo esse avanço em ensino e aplicação da língua oral, o trabalho com a entoação não tem sido contemplado pelos PCN (BRASIL, 1998) com orientações específicas aos elementos prosódicos, embora exponham conteúdos, princípios e orientações para práticas de escuta e de produção de textos orais.

Quando os PCN (BRASIL, 1998) fazem referência ao termo entoação é para relacioná-lo como recurso à leitura dramática, como se pode observar no trecho: “representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre” (BRASIL, 1998, p. 75). Vale destacar também que, nesse fragmento, o termo entoação é usado como sinônimo de prosódia, uma vez que está designando características da fala.

Isso posto se pode apontar que é necessário o desenvolvimento de trabalho sistemático com a entoação no Ensino Fundamental II. Para isso, entende-se que esse trabalho deva ser feito por meio da complementação das atividades que o livro didático apresenta. Sendo assim, na próxima seção, foram exibidas concepções teóricas de diferentes autores, que tratam do gênero entrevista oral, o qual será trabalhado nesta proposta de intervenção.

2.7 A ENTREVISTA ORAL

Como esta proposta de intervenção trabalha a entoação, a partir do gênero entrevista oral, se faz necessário apresentar, nesta seção, as concepções de entrevista oral propostas por diferentes teóricos. Para Marcuschi (2014), a entrevista é gênero textual próprio para trabalhar a compreensão, como também, a prática de produção de textos. O autor afirma, além disso, que existem relações diretas entre oral e escrito na realização do gênero entrevista. O entrevistador pesquisa a respeito do tema, elabora as questões e as oraliza para o entrevistado. O entrevistado responde oralmente às perguntas – ainda que possa se apoiar em dados escritos, por exemplo, dados estatísticos – e o entrevistador pode fazer anotações.

Marcuschi (2001) expõe que a entrevista se classifica como um *continuum* tipológico, sendo também uma forma de comunicação pública por meio da qual se tem o uso tanto da escrita como da oralidade. A entrevista oral e a escrita não são percebidas como opostas, mas complementares em uso de meios distintos, uma vez que a entrevista escrita se encontra explicitada em revistas e, embora escrita, teve como origem uma produção oral.

O gênero entrevista oral apresenta enorme variedade de tipos. É marcado por amplitude quanto à circulação social. Para Marcuschi (2001), é um gênero comum no cotidiano da

sociedade, típico do meio jornalístico, com estabilidade institucional definida e denota pouca variação de situação para situação.

Fávero (2000) afirma, por sua vez, que o objetivo da entrevista é o inter-relacionamento humano. Porém, os direitos dos participantes não são os mesmos, porque o entrevistador faz as perguntas e, na sequência, passa o turno ao entrevistado. Assim, as condições durante o diálogo são diferentes, caracterizadas por maior, ou menor, interação dos participantes.

A autora salienta que o gênero entrevista é bastante presente na atualidade, sendo caracterizado como atividade por meio da qual a pessoa que, geralmente, está relacionada com a comunicação atua tanto como entrevistadora, quanto como entrevistada. O objetivo da entrevista está em propiciar um inter-relacionamento humano.

Fávero (2000) destaca que as pessoas estão intimamente ligadas ao gênero entrevista. A autora evidencia três momentos relevantes em uma entrevista, a saber: o tempo da preparação, o da entrevista propriamente dita e o da edição. Caso seja entrevista falada, sua inscrição no tempo é primordial. Quando a entrevista for escrita, muitas revisões e reescritas poderão ocorrer até a versão definitiva.

Esse processo de interação preconizado por meio de entrevista, de acordo com a exposição de Fávero (2000), pode ser desenvolvido de formas diversas, tendo em vista que a entrevista pressupõe uma possibilidade de igualdade nas relações em perguntar e responder. Pode propiciar, também, uma competição no momento em que os interlocutores estabelecem um jogo de linguagem em negociação, trocas, ou mesmo em aplicar normas partilhadas e concessões.

Dentro deste enfoque de possibilidade de competição se tem comumente a linguagem gestual que se constrói ao longo do intercurso conversacional, pois, segundo Fávero e Andrade (1999), este aparato gestual tem sido desvalorizado perante a condição de verbalização dominante e a condição de que existe uma comunicação visual. No entanto, as autoras explicam que os gestos são formas expressivas e se apresentam como linguagem original, tanto quanto universal e verdadeira.

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a diferença entre a entrevista e a conversa cotidiana é o grau de formalidade e a estrutura da entrevista. Conseqüentemente, a entrevista requer maior organização. Os autores expõem três dimensões que o professor deve levar para sala: o papel do entrevistador, a organização interna da entrevista e a regulação do local. Destacam ainda que, na maioria das vezes, o entrevistado é figura pública, ou especialista em algum assunto, alguém que pode responder às questões de interesse de terceiros.

Em uma primeira dimensão, a relevância do entrevistador se faz presente, uma vez que esse atua como mediador da conversa com função de dar seu início, condução e fechamento, propiciando condições para que o entrevistado faça suas considerações. A segunda dimensão implica o entendimento da entrevista em sua constituição, como se organiza em três partes: a abertura, o questionamento em desenvolvimento do assunto e o fechamento. A terceira dimensão se relaciona com a compreensão de como ocorre a entrevista em alterações de turno, formulações de questões e estratégias que são aplicadas pelo entrevistador para propiciar o bom andamento da conversa.

Com base nessas dimensões, encontra-se, na exposição de Dolz e Schneuwly (2011), que a parte jornalística da entrevista se vincula com a posição social de sua produção, sendo geralmente realizada por meio de imprensa escrita, bem como rádio ou televisão. Os autores complementam que a entrevista envolve a noção de mediatização que pressupõe todas as atividades depreendidas da condição oral, sendo aspecto que relaciona a entrevista com a mídia.

Por isso, entendem os autores citados acima que a entrevista é vista como gênero jornalístico em uma longa tradição, por ser percebida como encontro entre o entrevistador e a pessoa a quem se entrevista ou de quem se espera exposição de certo tema ou explicação de posicionamento, com o intuito de propiciar para terceiros as informações que são consideradas relevantes.

De forma um pouco diversa, se identifica na entrevista radiofônica o papel que os participantes têm, uma vez que, na troca de turnos, se pressupõe a participação de terceiros, ou seja, o público ouvinte cuja presença ocorre em tempo real, mesmo sem manifestação direta durante a difusão. Tal aspecto permanece como uma das características construtivas deste tipo de situação, segundo explicitam Dolz e Schneuwly (2011).

A entrevista pode ser vista como uma forma de trabalho da modalidade oral em sala de aula, conforme exposição de Cavalcante e Melo (2006). Elas concordam que essa atividade pode demonstrar de forma clara as características e os mecanismos aplicados por meio da fala, tendo em vista que são variados os aspectos que podem ser demonstrados para explicitar efeitos de ênfase na fala enunciada.

Da mesma forma se tem na exposição de Miranda (2016) que várias atividades podem ser trabalhadas na escola em aplicação com o gênero entrevista, ao observar as diversas marcas de oralidade. Estas características são próprias do gênero ao desenvolver atividades que envolvem a retextualização.

A entrevista, na concepção de Hoffnagel (2003), em algumas situações, é a forma de obtenção de informações para a produção de outro gênero textual, como notícias, reportagens,

dentre outros, e têm muita utilidade na vida social. Geralmente, aparece em revistas, *blogs* e jornais com o propósito de apresentar experiências pessoais e profissionais. Pretende também colher informações e opiniões. É comum alguém ser abordado nas ruas para que possa opinar sobre algo. Em consultórios médicos, médico e paciente interagem e também são constantes as entrevistas de emprego, etc. (HOFFNAGEL, 2003).

Hoffnagel (2007) frisa que a entrevista, geralmente, é caracterizada por perguntas e respostas, compreendendo, pelo menos, dois indivíduos, ou seja, o entrevistador e o entrevistado. O primeiro desempenha o papel que abre e fecha a entrevista, fazendo perguntas, suscitando a palavra ao outro, incitando a transmissão de informações, introduzindo novos assuntos, orientando e reorientando a interação. O segundo responde e fornece as informações pedidas. É importante destacar que a entrevista é, basicamente, um gênero da modalidade oral.

Segundo Hoffnagel (2007), como gênero essencialmente oral, a entrevista pressupõe interações orais que, mesmo diante da entrevista jornalística, se identificam, por levar a pensar em programas de televisão ou rádio. É diferente o momento em que se verifica uma entrevista impressa em jornais ou revistas, pois essas, em grande parte, são o registro de um contato oral que, posteriormente, foi publicado.

A entrevista é gênero oral que, como qualquer outro, tem suas especificidades. Logo, as diferenças estruturais das entrevistas estão relacionadas com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, o tom e a formalidade, entre outros. Costa (2008, p. 93) registra em seu livro *Dicionário de Gêneros Textuais* que a entrevista pode ser entendida como um “colóquio, conversa, conversação entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc., por exemplo, em uma entrevista de emprego”. Vê-se, pois, que a entrevista é gênero que tem a finalidade de informar as pessoas sobre algum assunto, acontecimento social ou mostrar as ideias e opiniões de quem é entrevistado.

Medina (1995) aponta que a entrevista como foco de um trabalho pode ser vista como técnica, cujo enfoque se direciona para um questionário estanque, que apenas atinge limites possíveis de interação de diálogo. No entanto, por outro lado, pode ser vista como forma de estabelecimento de diálogo, por meio do qual o discurso tem legitimidade ao passar a emoção para o leitor, bem como para o ouvinte e telespectador. Isso porque a história que é exposta pelo entrevistado propicia muitas interpretações.

Assim, a autora explica que a entrevista como técnica permite desenvolver virtudes dialógicas, embora isso não implique estar diretamente vinculada com uma comunicação que permite contato interativo. Às vezes, o entrevistado e o entrevistador acabam se alterando em certos momentos, o que implica dizer que a técnica da entrevista pode acabar sendo ultrapassada

por emoções, por meio das quais os dois envolvidos passam por modificações. Esse aspecto é um conceito contemporâneo em compreensão do mundo e da própria compreensão pessoal, o que permite a construção do denominado diálogo do possível.

O trabalho com a entrevista se mostra uma forma significativa de analisar a oralidade, porque, ao trabalhar em sala de aula com esse gênero, o professor deve estar bem informado de que o texto oral tem como características ser audível, não repetível, contextualizado, bem como espontâneo, de acordo com explicação de Crescitelli e Reis (2013).

Sob essa ótica, as gravações em entrevistas acabam fazendo um recorte de fala que, segundo Costa (2008), mostram a assimetria do gênero sobre a forma de ambientação que ocorre para o desenvolvimento e a concretização da entrevista. Crescitelli e Reis (2013) expõem que a presença de um gravador, muitas vezes, costuma intimidar o entrevistado, embora de forma geral tal aspecto apenas ocorra em momentos iniciais, pois a situação acaba por ser superada pelo entrevistado.

Nesta seção, foram apresentadas as discussões sobre o gênero entrevista oral, conforme a perspectiva de alguns autores, os quais enfatizam aspectos pertinentes às características desse gênero e também a relevância de sua abordagem em sala de aula.

Com isso, pretende-se mostrar que a entrevista oral se constitui em um ótimo material para ser trabalhado em sala de aula, pois, além de ser bastante comum no dia a dia, é gênero textual apropriado para a compreensão e produção de textos, características e mecanismos da fala, temas relativos à oralidade, entre outros.

Assim, como visto, são inúmeras as possibilidades de abordagem em sala de aula de aplicação do gênero entrevista oral. Dando sequência a essa abordagem, a próxima seção faz a exposição da Metodologia empregada para esta pesquisa, da mesma forma que se faz a apresentação da seleção do *corpus*.

3 METODOLOGIA E *CORPUS*

Com o propósito de atingir os objetivos explicitados nesta dissertação, utiliza-se a pesquisa qualitativa como orientação metodológica. Nesta seção, explicita-se a pesquisa e o percurso metodológico que se percorre.

3.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO

A investigação proposta tem como foco analisar o papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral, dos alunos do 7º ano, em uma escola pública estadual, sendo assim desenvolvida uma proposta de intervenção que contempla o gênero entrevista oral. De forma mais específica, este texto busca empreender discussão acerca da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, da mesma forma que busca promover reflexão sobre as contribuições do elemento prosódico da entoação em aplicação na modalidade oral da Língua Portuguesa.

Acrescenta-se, ainda, o enfoque de análise do livro didático que a escola adota, sendo este *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, da editora Saraiva, publicado em 2015, observando as atividades propostas de entoação e práticas de atividades orais.

Também se tem como foco descrever e analisar questionário aplicado para os professores da escola integrante da pesquisa com o intuito de apresentar proposta de intervenção para turma do 7º ano do Ensino Fundamental em escola pública estadual da cidade de São Gotardo, no estado de Minas Gerais, com análise de resultados desta proposta de intervenção.

Assim, tendo como finalidade cumprir os objetivos expostos, este estudo procurou responder três questões que se apresentam, sendo estas:

- é relevante trabalhar com a modalidade oral, em sala de aula, em turma do 7º ano?
- como as atividades com a entoação podem contribuir para que os alunos desenvolvam a modalidade oral da Língua Portuguesa?
- de que forma o gênero entrevista oral pode ser desenvolvido com o estudo da entoação em favorecer maior desenvoltura para os alunos perante condições públicas?

Por conseguinte, parte-se do princípio de que o trabalho com atividades que visam completar as lacunas do livro didático, as quais abordam o estudo da entoação no gênero entrevista oral, colaborará para uma melhor compreensão do que seja esse elemento prosódico e qual a sua função na Língua Portuguesa. Acredita-se que esse trabalho será de utilidade

também para outros professores, visto que o livro *Português Linguagens* é adotado por outras escolas.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está vinculado ao viés qualitativo de pesquisa. A pesquisa qualitativa surgiu no século XX, no momento em que acontecia um desenvolvimento considerável no campo científico. Essa forma de pesquisa vem ganhando cada vez mais espaço entre os pesquisadores, mesmo que exija participação ativa no contexto no qual a pesquisa é desenvolvida, bem como em razão de ser vinculada com a interpretação subjetiva.

Diferentes autores têm debatido a respeito do quanto é importante os professores observarem, identificarem e elaborarem hipóteses para as lacunas existentes nas suas próprias salas de aula, exercendo, assim, o papel de pesquisadores da sua própria prática docente.

Entre os vários autores, destaca-se Thiollent (1986), o qual sustenta que esse tipo de pesquisa-ação tem base empírica, por ser realizada com associação estreita a uma ação com foco em resolução de um problema considerado coletivo, por meio do qual pesquisadores e participantes representantes da situação atuam de forma cooperativa ou participativa.

Assim, a pesquisa-ação surge como ferramenta que permite a produção de conhecimento científico, tendo em vista que o professor pesquisador não pode ser unicamente usuário de conhecimento que seja produzido por outros, mas se envolva também na produção de novos conhecimentos, conforme explicitam Bortoni-Ricardo (2008).

Dessa forma, os professores devem se apropriar de conhecimentos, e também estarem aptos a compreender relatórios de pesquisa e artigos científicos que propiciem transformação da prática pedagógica com foco no desenvolvimento do aluno.

Com base nesse entendimento, Bortoni-Ricardo (2008) expressa que o professor precisa produzir conhecimentos acerca dos problemas que envolvem a prática profissional para que seja capaz de modificar as situações diárias. Assim, o compromisso deste professor pesquisador é reforçar e desenvolver aspectos que sejam percebidos como deficientes em busca de alterá-los em superação dessas condições.

Desse modo, a sala de aula se transforma em uma excelente oportunidade para observação de prováveis lacunas que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o professor poderá, diante daquilo que observou, refletir sobre suas ações e implementar intervenção que ajude o desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa qualitativa possibilita que o professor possa reavaliar sua prática pedagógica, tendo em vista associar o trabalho de pesquisa com a sua atuação pedagógica em busca de se aperfeiçoar profissionalmente. Tal aperfeiçoamento se dá tanto em sentido de conhecimento como em prática e atuação, pois permite ao professor ser capaz de compreender o processo interacional com os alunos para o melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem, conforme exposição de Bortoni-Ricardo (2008).

Outrossim, é importante que o professor pesquisador se posicione criticamente a respeito dos possíveis problemas que dificultam o desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que é plenamente viável o professor realizar pesquisa em sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, ressaltando o processo de aprendizagem, por meio de três questões fundamentais. A primeira é o questionamento sobre o que ocorre nesse local, a segunda é o questionamento das ações que são observadas e saber se essas significam algo para quem está envolvido e a terceira pergunta implica entender as relações que existem entre as ações escolares e as ações mais amplas de pesquisa.

Assim, tendo exposto os objetivos e apresentado as características do estudo, se faz a apresentação do contexto de pesquisa.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como contexto uma escola da rede pública estadual, na cidade de São Gotardo, no estado de Minas Gerais, que se encontra localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Esta escola se encontra na zona urbana e atua em três turnos escolares, que oferecem o ensino regular, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

Tal escola foi selecionada em função de que a professora pesquisadora tem sua atuação nela há mais de doze anos. A sala e a turma foram escolhidas para a realização da pesquisa depois de a professora ter desenvolvido uma intervenção com turma do 7º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, em que havia trinta e seis alunos, que se apresentaram comprometidos com as atividades propostas.

Dessa forma, seguindo orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), não se faz divulgação do nome da escola, tendo em vista o foco de preservação de alunos participantes deste estudo.

3.3.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

A turma do 7º ano do Ensino Fundamental que integra a classe da escola pública de rede estadual de ensino é composta por trinta e seis alunos, com idades variando entre onze e doze anos, distinguindo-se entre vinte e duas meninas e quatorze meninos.

Todos os alunos tiveram seus responsáveis informados e consultados por meio de reunião agendada, na qual receberam informações sobre a pesquisa e sua realização, bem como sua importância e relevância para o ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa. Eles concordaram com a participação e assim assinaram termo de consentimento, cujo conteúdo se encontra disponibilizado no Anexo J.

Aplicou-se também um questionário para dez professores de Língua Portuguesa, dos quais 30% pertencem ao quadro permanente da escola. Esse questionário é composto por questões de múltipla escolha e, também, por questões discursivas. As questões versam sobre a formação acadêmica dos docentes, bem como sobre a concepção de oralidade que eles expressam.

Após o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) aprovar a pesquisa (parecer), apresentou-se a proposta à direção da escola, a qual agendou reunião com os responsáveis pelos alunos do 7º ano. Logo, foi feita a explanação acerca do projeto e lidos os termos de esclarecimento, de consentimento livre e esclarecido (ANEXO J) para os responsáveis assinarem. Houve a adesão de todos, pois a comunidade escolar conhece o trabalho desenvolvido por esta professora pesquisadora.

Assim, seguindo orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), todas as identidades dos participantes se encontram preservadas, de forma que, ao serem mencionados no *corpus* da pesquisa, são utilizados códigos como A1, A2, e assim por diante para cada aluno.

3.3.2 A professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora leciona há 18 anos e atua nas redes municipal, estadual, privada, cursinho preparatório para ENEM e concursos públicos. O enfoque para esta pesquisa, bem como a motivação para desenvolvê-la, decorre do interesse da professora-pesquisadora acerca do tema, sendo este ampliado ao longo das disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Vale ressaltar, também, que serviu como estímulo para esta pesquisa a necessidade de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas, promovendo maior interação entre

professor-aluno e, especialmente, melhorar o tratamento dado às questões relativas à oralidade. Vários estudiosos, como Marcuschi (1997), e documentos oficiais sugerem que a oralidade deve ser tomada como objeto de ensino da Língua Portuguesa. No entanto, ainda não se verificam trabalhos efetivos com tal modalidade.

3.4 A COLETA DE DADOS

Para que pudessem ser atendidos os objetivos propostos neste estudo, realizou-se a coleta de dados, lançando mão de três procedimentos diferentes, no sentido de fazer com que as informações fossem complementares. Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada por meio de: a) análise de uma seção do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2005); b) aplicação de questionário a dez professores de escola pública; c) gravação de entrevistas produzidas pelos alunos e d) notas de campo da professora-pesquisadora acerca das observações de acontecimentos durante a aplicação da proposta de intervenção que fossem relevantes à pesquisa.

3.4.1 Procedimentos e etapas da pesquisa

Nesta seção, descrevem-se os mecanismos empregados no desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos relativos à elaboração das atividades complementares. Em primeiro lugar, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema deste estudo por meio de consulta a livros, artigos, dissertações, teses, entre outros estudos publicados.

Em segundo lugar, de posse do entendimento sobre o que é oralidade, sua importância no ensino de Língua Portuguesa e, também, conhecendo mais acerca da entoação, analisou-se de que maneira o livro didático, adotado pela escola participante da pesquisa, trata a oralidade e a entoação. Os resultados dessa análise do manual didático indicam um trabalho bastante superficial em relação aos temas analisados.

Como terceiro enfoque, se partiu da hipótese de que há informações que, provavelmente, sejam falhas para os professores em sustentar uma metodologia que seja percebida como mais adequada para o ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa. Dentro desse enfoque, foi desenvolvido um questionário e aplicado para dez professores de escolas públicas, tendo como intuito descrever e analisar a percepção que esses apresentam sobre o lugar da oralidade, tal como da entoação em práticas de ensino.

A análise do livro didático e os resultados de aplicação do questionário propiciaram a necessidade de construir um caderno de atividades, cujo enfoque está em complementar atividades do livro didático, uma vez que esse trabalha o gênero entrevista oral de forma não propícia à aprendizagem considerada significativa para o discente.

As atividades complementares elaboradas tiveram, como público-alvo, a turma de 7º ano do Ensino Fundamental II e foram aplicadas durante as aulas ministradas pela professora pesquisadora no ano letivo de 2018. O objetivo geral dessa proposta de intervenção foi sistematizar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o que é entoação, qual é o seu papel na produção de diferentes sentidos e, por meio das atividades sugeridas, ampliar a competência de uso desse elemento prosódico.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS 7º ANO*

De acordo com a exposição dos autores do livro didático *Português Linguagens* para o 7º ano do Ensino Fundamental, o objetivo da obra está em servir como trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, tendo sido desenvolvido com uma abordagem textual e enunciativa. Com base nesse objetivo, cada volume tem registro de bibliografia que pode servir de material para apoio ao professor em ampliar conhecimentos.

Esse material didático foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017) para ser aplicado no triênio 2017, 2018 e 2019, recebendo uma avaliação positiva diante do aspecto de explorar os eixos de leitura, de produção escrita, bem como de conhecimentos linguísticos e oralidade.

No entanto, acerca do eixo de oralidade, há certas ressalvas que registram o fato de que a coleção aborda poucos gêneros da fala formal. Mas, diante de tal restrição, o professor deve desenvolver o trabalho com os demais gêneros orais, com uma perspectiva de funcionamento da língua, aplicando práticas comunicativas públicas, sejam estas formais ou informais.

Tal coleção é composta por quatro livros, destinados para cada ano final do Ensino Fundamental. Cada livro tem quatro unidades e estas abordam um tema comum que também é composto por quatro partes, sendo três capítulos e uma seção nominada de “Intervalo”, em que todos os capítulos apresentam seções como: “Estudo de Texto”, “Produção de texto”, “Língua em foco” e “Divirta-se”.

Nos quatro volumes, o eixo da oralidade é dividido em três seções: a primeira, intitulada “Trocando Ideias”, é marcada por debates sobre temas trabalhados em cada unidade. A segunda, chamada “Leitura Expressiva”, é caracterizada pela oralização de textos do eixo de leitura. Na terceira, denominada “Produção de Texto” são trabalhados os gêneros orais.

O livro *Português Linguagens 7º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), o qual constitui o *corpus* da pesquisa, é formado por quatro unidades temáticas, as quais têm os seguintes temas: “Heróis”, “Viagem pela palavra”, “Eu e os outros” e “Medo e aventura”. Cada unidade é composta por três capítulos e um “Intervalo”, no qual um projeto de finalização sobre o tema trabalhado é apresentado. As unidades são introduzidas por pequeno texto e por sugestões de leitura, em uma seção denominada “Fique ligado! Pesquise!”, cujos conteúdos estão relacionados tematicamente com as unidades.

É importante destacar que a escolha do volume do 7º ano se deve ao fato de este trabalhar com o gênero entrevista oral, o qual foi tratado nas atividades propostas no plano de intervenção. A escolha desse gênero oral se deve ao fato de ele ser bastante comum, não só na esfera escolar, como também em outras esferas públicas. Também é relevante por possibilitar a análise dos diferentes aspectos relativos aos elementos prosódicos, por exemplo, a entoação. Assim, ao trabalhar com esse gênero, se tem a expectativa de contribuir com o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula.

4.2 ANÁLISE DA UNIDADE IV DO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS 7º ANO*

O entendimento de Marcuschi (1997) expõe que a escola precisa tratar tanto da escrita como da oralidade, uma vez que muitos livros didáticos apresentam exercícios que têm enfoque para a oralidade, em exposição de atividades de oralização da escrita, ou mesmo em atividades que acabam gerando textos escritos, nem sempre propiciando discussão acerca do que foi falado.

O mesmo autor ainda acrescenta que tais atividades escolares nem sempre acabam ouvindo as falas produzidas fora do contexto de aula, o que implica o aspecto que ignora a produção falada pela realidade. Marcuschi (1997) destaca que os livros didáticos, mesmo equivocados acerca das posições teóricas, privilegiam ensinar a escrita por ser sempre esse o enfoque central da escola, mas fazem inserções de reflexões e dados sobre a língua falada.

Complementa o autor que a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada nem sempre aplica terminologias e observações empíricas, pois autores de materiais didáticos, em grande maioria, não sabem onde ou como situar o estudo de fala. A visão de língua implica postular um dialeto que envolve uma fala padrão formulada com base na escrita, sem prestar atenção em relações de influências que decorrem da fala e da escrita.

Desse modo, Marcuschi (1997) explica que há uma imensa riqueza e variedade para os usos da língua como forma de determinar o lugar que se destine para o estudo da fala, em sala de aula, com enfoque em especificar os aspectos que possam contribuir para o estudo. Analisou-se uma unidade do livro didático adotado pela escola participante da pesquisa, *Português Linguagens 7º ano* dos autores Cereja e Magalhães (2015), para verificar de que maneira o trabalho com a oralidade aparece, principalmente, quanto ao aspecto prosódico da entoação. Na unidade escolhida para análise, o gênero trabalhado é a entrevista na modalidade oral.

A prosódia surge como uma forma de essência da língua oral, segundo explica Cagliari (1992), por ser uma função considerada básica para os elementos prosódicos na linguagem oral

em realçar ou reduzir partes de discurso. Assim, a prosódia implica formas com que o falante se expressa e como o interlocutor atua diante do que ouve.

Assim, a entoação propicia aferir atitudes de falantes, tais como, polidez, autoritarismo, arrogância, bem como atitudes que, de forma distinta da emoção, surgem como comportamento do falante controlado. Esses aspectos são relacionados a implicações morais e intelectuais, tais como: ironia, reprovação ou mesmo justificativa, conforme expõe Fónagy (1993).

Antes de abordar a unidade analisada, é importante ressaltar alguns pontos do Manual do Professor em que são enfocadas questões a respeito da oralidade. Nesse manual são encontradas orientações sobre a interação entre os alunos, por meio da leitura oral do próprio texto, uma vez que, de acordo com os autores do material didático, esse visa desenvolver capacidades para expressão oral e escuta para os alunos com proposta de atividades relacionadas à oralidade em geral, da mesma forma que gêneros orais públicos.

Os autores também afirmam que a expressão oral tem sido mais valorizada como critério para o sucesso profissional de muitas pessoas. No entanto, em algumas situações, as práticas sociais de linguagem envolvem regras que a escola pode aplicar como papel de sentido que implicam vivências para permitir o conhecimento e a apropriação de falas consideradas como mais padronizadas.

Complementam os mesmos autores do material didático que os gêneros orais públicos, tais como, entrevistas, debates, podem ser vistos como atuação conjugada de oralidade com leitura que implica situações sociais em que haja necessidade de se expressar de forma oral. Partindo das observações acima, analisa-se qual é o tratamento dado à entoação no gênero entrevista oral na constituição do livro didático.

O guia do PNLD (BRASIL, 2017) reforça que mesmo que tal aspecto seja menos contemplado na obra, a oralidade tem situações formais de uso da língua, que pode ser voltada para que o estudante aplique regras sociais presentes em produção de gêneros.

Relevante entender que o capítulo II expressa que este material serve como compreensão e interpretação, bem como análise da linguagem empregada. Ao final dessa seção, segundo registro do Anexo A, foi sugerida a releitura de determinado trecho para texto com foco em exploração de elementos prosódicos de entoação. A orientação que o material tem acaba sendo exposta de forma superficial, tanto no material proposto para o aluno como para o professor, visto que apenas se faz menção aos aspectos de entoação e expressividade.

Como é possível perceber, as orientações dadas para esse tipo de atividade não orientam de fato o aluno, pois falta clareza sobre o assunto. Provavelmente, ao sentarem em duplas, aquele aluno mais questionador perguntará a respeito dos conceitos “entoação” e

“expressividade”. Essas orientações não preveem o fato de que a maioria dos alunos não saberá quando a leitura estará realmente “expressiva”.

No manual do professor, os autores orientam que essa seção, intitulada “Leitura expressiva do texto”, objetiva ser uma retomada do processo de compreensão e interpretação, pois, segundo eles, essa leitura expressiva é tarefa para quando se tem uma compreensão mais profunda do texto.

A seção “Produção de texto”, pertencente ao capítulo II, do livro *Português Linguagens 7º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), se inicia com breve explanação acerca do que é entrevista oral. Depois, é apresentada entrevista com a cartunista Laerte, cuja reprodução os autores afirmam ser fiel a todas as marcas de oralidade para que o leitor possa observá-las (ANEXO B), apenas incluindo pausas e outros elementos.

Entretanto, muitos outros elementos significativos não aparecem na entrevista usada pelo livro didático. O trecho usado para introduzir essa ideia é o seguinte: “Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista [...] Ele foi reproduzido tal qual foi gravado, com todas as marcas da oralidade, para que você possa observá-las”. Logo, essa concepção mostrada pelo manual didático induz a uma interpretação errônea.

Os registros de marcas de oralidade – como pausas marcadas pelo uso de reticências, ou emoções marcadas por meio de parênteses, como marcadores como o uso do né!, sabe?, – acabam por determinar um aspecto sobre a forma como se entende a oralidade.

A situacionalidade e a intencionalidade são questões que se relacionam com entrevistas e que apresentam a estrutura de gênero, sendo essas trabalhadas no livro analisado como características específicas, como: o uso de repetição, a pausa e a informalidade, que surgem na linguagem ou mesmo concluem sumarização de conceitos, que podem ser percebidos nos Anexos C e D.

Realizada essa reflexão das características específicas do gênero, os autores expõem a produção de uma entrevista oral, que deverá ser executada em grupo. Especificam que essa entrevista, depois de pronta, deverá ser exibida aos colegas de classe e, posteriormente, passada para a forma escrita e publicada no jornal mural⁵ que o grupo montará no capítulo “Intervalo”. Sugerem, também, que a entrevista seja lida por colegas de outras classes, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos (ANEXO D). Definem que, no mesmo capítulo, vai ser desenvolvido projeto relacionado com cinema. Recomendam possíveis entrevistados e enfatizam que devem ser pessoas da área. Orientam quanto ao tema e a produção das questões

⁵ Conforme as orientações do manual do professor, os alunos deverão escolher um mural ou uma parede para afixar a entrevista produzida pelo grupo, a qual será exibida, juntamente, com as notícias produzidas no capítulo anterior.

para que essas sejam claras, objetivas e pertinentes. Sugerem múltiplas possibilidades de registro, priorizando a modalidade oral (ANEXOS D e E).

Na subseção denominada “Revisão da entrevista oral”, o livro didático elenca os critérios que devem ser levados em consideração no momento da avaliação. Porém, em nenhum desses critérios é mencionado o termo “entoação”. No primeiro item se fala em “bom ritmo”, mas não é explicado o que quer dizer apresentar um “bom ritmo”.

Como forma de avaliar se a entrevista realizada ficou boa ou se convém refazê-la ou até mesmo entrevistar outra pessoa, assistam-na, observando: a) se ela apresenta um bom ritmo, alternando perguntas e respostas; b) se o entrevistador mostra-se simpático e revela ter conhecimento sobre a pessoa entrevistada ou sobre o assunto abordado; c) se as perguntas são claras; d) se a linguagem do entrevistador é adequada ao perfil do entrevistado e do público; e) se o entrevistador conseguiu formular novas perguntas a partir das respostas dadas pelo entrevistado; f) se a entrevista é agradável de ouvir ou de assistir e se contém revelações para o público. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 224).

Importa afirmar que é possível, no trecho destacado acima, que a palavra “ritmo” não seja o elemento prosódico, mas sim, o ritmo da entrevista. Afinal, o manual didático faz referência à alternância de perguntas e respostas durante a entrevista. Outro trecho que merece ser destacado é “Identifique na resposta de Laerte... um exemplo de informalidade na linguagem”. Esse trecho leva a acreditar que um texto oral sempre é marcado pela informalidade.

A tendência em dicotomizar a produção linguística é percebida como aspecto que se apresenta como equivalente à escrita, tendo de outro lado a não conformidade com o que se percebe equivalente para a fala, sendo tal aspecto inconveniente por meio de uma visão uniformizada que demonstra a desvalorização de língua falada. Assim, essa tendência expressa, nesta seção, que o trabalho com gênero oral acaba nem sempre propiciando a devida atividade para o gênero entrevista escrita.

Entre os exemplos para corroborar essa visão monolítica e uniformizada, pode-se destacar os seguintes fragmentos: o primeiro faz parte das atividades propostas para se analisar a entrevista escrita: “A fala de Tatiana Belinky apresenta, como a de Laerte, marcas de oralidade, como repetições, frases e palavras cortadas, pausas, desvios da norma-padrão?” (ANEXO H). O segundo exemplo encontra-se no box, na seção referente à entrevista oral: “De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas,

como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios em relação à norma-padrão⁶, palavras e expressões coloquiais [...]” (ANEXO D). Esses exemplos reforçam também uma visão preconceituosa em relação ao texto oral, uma vez que, para os autores, a norma-padrão seria somente na escrita.

Em síntese, ao se analisar a unidade IV do livro *Português Linguagens 7º ano*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), percebe-se uma superficialidade no tratamento dado à oralidade e, também, ao elemento prosódico da entoação, uma vez que as atividades propostas relativas ao gênero entrevista oral apresentam orientações vagas e imprecisas. Portanto, a partir dessa análise, são propostas atividades que visam, principalmente, um trabalho de preparação inicial às atividades propostas pelo livro analisado.

4.3 DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Depois da análise do manual didático, aplicou-se um questionário (APÊNDICE B) a dez professores de Língua Portuguesa da escola pública participante da pesquisa. Esse questionário é composto por sete perguntas objetivas e cinco perguntas discursivas. Como já mencionado anteriormente, o objetivo central da utilização desse questionário foi verificar qual o conhecimento desses profissionais em relação ao estudo da oralidade, bem como ao papel da entoação na Língua Portuguesa.

É importante destacar que, dos dez professores entrevistados, somente quatro responderam a todas as perguntas, enquanto os outros seis entrevistados deixaram a segunda parte em branco, ou disseram não saber opinar. Abaixo são descritas e analisadas as respostas de quatro professores.

Após a aplicação do questionário, pode ser traçado o seguinte perfil dos entrevistados:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Informante (Sexo)	Idade	Tempo de formação	Tipo de instituição que se formou	Modalidade do curso	Pós-graduação de mais alta titulação
Informante 1 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	Presencial	Atualização (180h)
Informante 2 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	Presencial	Atualização (180h)

⁶ Segundo Faraco (2002, p. 40), a norma-padrão surgiu no século XIX, com o intuito de “neutralizar a variação e controlar a mudança”. Para o autor, nesse estabelecimento da norma-padrão brasileira, ocorreram dois equívocos: tentativa de impedir a mudança e considerar apenas a escrita (a escrita de Portugal).

Informante 3 (Feminino)	50 a 65	Mais de 35 anos	Privada	Presencial	Especialização (360h)
Informante 4 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	Presencial	Atualização (180h)
Informante 5 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	Presencial	Atualização (180h)
Informante 6 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	Presencial	Não possui
Informante 7 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	A distância	Atualização (180)
Informante 8 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	A distância	Não possui
Informante 9 (Feminino)	35 a 49	Entre 7 e 25 anos	Privada	A distância	Especialização (360h)
Informante 10 (Masculino)	20 a 24	Até 3 anos	Privada	A distância	Não possui

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Analisando os resultados acima, é possível perceber que todos os professores entrevistados se graduaram em faculdades privadas, sendo 60% na modalidade presencial e 40% na modalidade a distância.

Em uma entrevista à *Revista Educação* (2016), Bernadete Gatti, professora e vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, afirmou que, de modo geral, nem as universidades públicas, nem as privadas, estão realmente formando professores. Todavia, ela acredita que as universidades públicas consigam formar corpo docente melhor, porque trabalham com grupo mais selecionado. A crítica às universidades é que essas não fazem associação adequada entre as teorizações e as práticas.

A formação docente tem sido objeto de muitas discussões e estudos no Brasil. Acredita-se ser de grande relevância averiguar a contribuição da formação acadêmica no fazer docente. As questões formuladas nesse questionário, as quais compõem a primeira parte, visaram obter informações sobre a identificação profissional e a formação acadêmica.

Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem reformulação na prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, porém, alguns professores em atividade na Educação Básica ainda consideram a língua como um fenômeno homogêneo. Essa situação pode ser explicada sob duas perspectivas, de acordo com Gomes (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada *A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística: um estudo de caso*.

A primeira perspectiva é a dos professores que estão atuando e que foram formados há mais de 20 anos. Estes, frequentemente, não dominam os conhecimentos da área. A segunda perspectiva é daqueles que se formam atualmente e, ao entrarem em contato com novas propostas científicas, ainda não conseguem tomá-las como instrumento pedagógico para sua prática, já que muitas vezes o próprio sistema de ensino, por ser antigo, inflexível e burocrático, não permite tais inovações.

Na segunda parte do questionário, foram feitas perguntas relacionadas com a prática pedagógica, aos conhecimentos acerca da oralidade e da entoação. Abaixo, são reproduzidas⁷ as respostas dadas por quatro informantes, uma vez que seis informantes entregaram o questionário incompleto ou em branco. Dessa forma, houve apenas 40% de participação total. Acredita-se que o motivo de 60% responderem ao questionário de forma parcial foi pelo fato de saber que seriam lidas as respostas e, assim, na visão deles, alguma poderia estar incorreta.

A primeira pergunta teve como objetivo verificar se esses profissionais, no momento que eram alunos, receberam influência de alguém para se expressar na modalidade oral da Língua Portuguesa e, entender se, posteriormente, houve interesse em trabalhar com esse conteúdo em sala de aula.

1ª Pergunta - Quando você estudava na Educação Básica, algum(a) professor(a) o(a) ensinou a se comunicar na modalidade oral da Língua Portuguesa? Na sua prática em sala de aula, você se preocupa em abordar conteúdos relativos à oralidade?

Informante 2: “Ao longo da Educação Básica, tive várias professoras que valorizavam apresentações orais de trabalhos e leituras em voz alta. Como professor, segui o mesmo caminho”.

Informante 5:

Sim, ensinou não com tantas modalidades diferenciadas. Os recursos eram mais escassos, o professor usava mais o método tradicional de ensino. Às vezes, por falta de cursos de aperfeiçoamento, ou até mesmo por falta de recursos, pois a tecnologia não era tão avançada como nos dias atuais. Sim, por meio de debates, pesquisas, entrevistas, dramatizações etc. Possibilitando ao aluno a diversificação sobre a oralidade.

Informante 7: “No período em que estudei (1963 a 1975), não se priorizava, em sala de aula, a oralidade. No entanto, iniciou-se a abordagem de conteúdos relativos à oralidade de maneira leve, mesmo porque os alunos não eram acostumados com essa prática”.

⁷ Todas as respostas foram copiadas, integralmente, do questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa.

Informante 9:

Sim, por meio da leitura oral, declamar poesias, músicas. Sim. Vivemos em uma sociedade e precisamos nos comunicar de, digo (sic), a partir de vários assuntos. Por isso, é muito importante abordar conteúdos relacionados com a oralidade como: entrevistas, diálogos, reconto de um texto, recados [...].

Relevante ressaltar que a resposta do informante 1 para a questão demonstra que, muitas vezes, acontece de trabalhar conteúdos relacionados com a oralidade, mas os mesmos se configurarem em uma oralização de texto escrito. Muitos profissionais entendem que a leitura em voz alta ou mesmo a apresentação de trabalhos decorrem de atividades vinculadas com a oralidade.

A questão seguinte envolve o objetivo de verificar as atividades orais, que têm sido mais trabalhadas no ambiente de sala de aula.

2ª Pergunta – Quais destas atividades você trabalha em sala de aula?

- 1- Leitura em voz alta: 4 informantes registraram;
- 2- Seminários: apenas 1 informante marcou;
- 3- Entrevista oral: 3 informantes marcaram;
- 4- Dramatização de Textos Teatrais: 4 informantes marcaram;
- 5- Simulações de Programas de Rádio e Televisão: 2 informantes registraram esse aspecto;
- 6- Discursos Políticos: nenhum informante marcou;
- 7- Exposição Oral: 4 informantes marcaram;
- 8- Debate Regrado: 1 informante marcou;
- 9- Debate Deliberativo: apenas 1 informante;
- 10- Mesa-Redonda: 3 informantes marcaram;
- 11- Discussão em dupla ou em pequenos grupos: 4 informantes;
- 12- Interação oral aluno/aluno ou aluno/professor: 4 informantes.

Analisando as respostas dadas pelos professores na questão acima, observamos que as atividades mais trabalhadas (leitura em voz alta, dramatização, exposição oral, discussão em dupla, interação) são aquelas que geralmente os livros didáticos trazem desde o Ensino Fundamental I.

A pergunta 3 teve como foco entender e investigar a concepção de oralidade expressa pelos professores.

3ª Pergunta – No ano de 2002, em entrevista à *Revista Nova Escola*, o professor de didática do ensino de língua na Universidade de Genebra, na Suíça, Bernard Schneuwly, afirmou que “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente as mais formais”. Ele defende que os gêneros orais têm aplicação direta em vários campos da vida social, como nos campos do trabalho, das relações interpessoais, da política, entre outros. Você concorda com as afirmações de Scheneuwly? Por quê?

Informante 2:

Sim, concordo, porque a utilização da linguagem oral precisa ser priorizada em várias situações da vida social. É tão importante no trabalho, na emissão de opiniões, na formação de ideias próprias, na discussão política, na formação de caráter e outros. Enfim, para que um cidadão seja, no mínimo, alguém reconhecido e que saiba posicionar-se na sociedade em geral. Podemos ainda dizer que melhora a desenvoltura e reduz a timidez.

Informante 5: “Sim. Tanto a escola quanto o professor têm um papel importante, o de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, sabendo adequá-la a cada momento e situação, de acordo com a realidade de cada indivíduo”.

Informante 7:

Concordo, pois é na escola que o aluno tem acesso à linguagem formal escrita. Assim, é importante trabalhar também essa linguagem formal na oralidade, sempre enfatizando que há situações em que ela é necessária, e outras em que ela pode ser naturalmente substituída pela linguagem informal, desde que a comunicação seja efetiva.

Informante 9: “Sim, é através da oralidade que nos comunicamos em vários campos da vida social. Sem a comunicação oral é praticamente impossível nos comunicar no dia a dia”.

Os registros que demonstram as respostas recebidas para a questão exposta expressam que os professores concordam que a escola deve ensinar o aluno a aplicar a modalidade oral da língua, especificamente no que se relaciona ao uso de modalidade em situações que são percebidas como formais.

Na questão abaixo se propôs aos professores que relatassem de que maneira desenvolvem um trabalho, em sala de aula, com algum gênero oral. Deste modo, poderia ser analisado se o trabalho não era somente uma oralização da escrita.

4ª Pergunta – De acordo com Denise Guilherme, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “Planejar uma exposição oral, organizar uma entrevista, participar de um debate, apresentar uma receita ou instrução a um grupo, posicionar-

se em uma assembleia de classe ou debate são alguns exemplos de gêneros orais que podem ser explorados em sala de aula”. No entanto, como desenvolver esse trabalho com a oralidade? Relate como você trabalharia algum gênero oral em sala de aula.

Informante 2: “Para participar de um debate, em primeiro lugar, o aluno tem que conhecer o assunto e saber posicionar-se perante os outros, a favor, ou contra a opinião apresentada. Caso ele seja contra, colocar a opinião dele respeitando a opinião do outro”.

Informante 5:

Gosto bastante de trabalhar com debates, em que um tema é problematizado e o aluno tem a oportunidade de se posicionar e argumentar. Nesses debates, geralmente, eu levanto questionamentos para que o aluno possa refletir melhor antes de falar. Os alunos se sentem à vontade e percebo que poucos se esforçam para se comunicar de maneira formal. Tudo, na verdade, parece uma boa conversa.

Informante 7: “Produzir textos orais, através de ilustrações. Ao aluno será pedido para escrever e ilustrar sua própria história. Organizar seminários sobre temas de interesse dos alunos, debates sobre o tema apresentado. Gosto muito também de trabalhar com jogos de adivinhação”.

Informante 9:

Eu trabalho com a linguagem oral, em sala de aula, de diversas formas:
 - Divido a turma em grupos diferenciados, sorteando assuntos pré-estabelecidos entre colegas da área e de acordo com o planejamento inicial da série e do momento em que o país está inserido; - Depois, faço o sorteio de um aluno de cada grupo para expor o assunto para a turma; - Em outra aula, cada grupo apresenta um relatório de cada assunto das apresentações; Tudo é planejado antecipadamente (é o que falta hoje). Trabalho também com outras práticas, tais como, entrevistas, debates, músicas, paródias, causos, contos, peças teatrais etc.

Vale observar que a resposta do informante 4 à questão acima, de que ao trabalhar com debates “Os alunos se sentem à vontade e percebo que poucos se esforçam para se comunicar de maneira formal. Tudo, na verdade, parece uma boa conversa”, parece uma atividade que reduz a oralidade à fala cotidiana, informal, representada pelos bate-papos e pelas conversas do dia a dia.

Na questão seguinte, apresenta-se uma atividade retirada do livro didático, que é adotado na escola na qual lecionam e pediu-se que os professores explicassem como trabalhariam essa mesma atividade em sala de aula.

5ª Pergunta – Imagine que você deva trabalhar com a seguinte atividade (o trecho completo dessa atividade se encontra no Apêndice B) proposta no livro *Português Linguagens 7º ano*, dos autores Cereja e Magalhães (2015, p. 220).

“Junte-se a um colega e leiam um para o outro o trecho do texto que se inicia no parágrafo ‘Quem construíra esse mundo?’ e vai até o final. Procurem dar à voz uma entonação que expresse o espanto da personagem, enfatizando as frases exclamativas. Quando estiverem satisfeitos com a expressividade da leitura, leiam o trecho para a classe”.

Como você instruiria seus alunos a realizar a atividade acima? Você acrescentaria alguma informação?

Informante 2:

Leitura Silenciosa e oral; - Trabalharia o significado de algumas palavras e pediria que reescrevessem as sentenças colocando o significado da palavra, observando assim qual seria a mudança de sentido e qual palavra ficaria melhor na sentença; - Reconto oral do texto; - Pesquisa sobre vulcão e navegação no mar.

Informante 5: “Além da atividade sugerida, acrescentaria algo como a apresentação de alguma parte em forma de peça teatral, além da leitura em voz alta, desenvolvida em duplas ou em grupos. Os alunos gostam da troca de figurinos, sair do recinto da sala de aula”.

Informante 7:

Através de uma boa leitura, ficou com dúvidas? Não ficou claro? Releia com atenção, não deixe nenhuma informação escapar, encontrou palavras desconhecidas, anote-as. No final, procure o significado no dicionário, já que a interrupção pode atrapalhar a construção de sentidos do texto.

Informante 9: “Acho que só diria para se imaginarem diante do que está escrito e, se quisessem, poderiam dramatizar. Acredito que a expressividade oral está intimamente relacionada à expressão gestual e facial. Ademais, não acrescentaria nada”.

Assim, a questão 5 propicia verificar que os quatro informantes entendem que a leitura em voz alta de um texto tem configuração de atividade com a oralidade.

Na próxima questão, especificamente, perguntou-se se os professores já desenvolveram algum trabalho com o elemento prosódico da entoação.

6ª Pergunta – Segundo Cagliari (2007), o ensino da entoação propicia uma maior desenvoltura linguística nas situações públicas e formais orais, pois uma entoação mal aplicada à fala deixa claro certos sentidos não adequados. Como você já trabalhou com os alunos a entoação?

Informante 2: “Ainda não tive oportunidade de trabalhar a entoação como gostaria”.

Informante 5: “Trabalhei as habilidades de leitura oral, começando pelos seguintes aspectos: entoação, dicção, pontuação, fluência, prática de leitura em público”.

Informante 7:

Trabalhei a entoação de voz, explicando que ‘quando se tem razão o grito é desnecessário para demonstrar certeza sobre o que se quer expressar’. Ao expor um assunto, os alunos podem repetir a mesma ideia em tons diferentes e situações inusitadas. Pode-se notar, claramente, entre os participantes: o tímido, o egoísta, o brincalhão, o atencioso e até aquele com problema de dicção e talvez com necessidade de um especialista (fonoaudiólogo). Só com esta atividade é possível descobrir muita coisa.

Informante 9: “Leitura oral mostrando a eles como fica a entoação e o entendimento do texto. E ler o texto sem entoação e depois com entoação e perguntar qual a diferença entre as duas formas de leitura”.

A resposta dada a essa última questão pelos informantes 4 e 9 reflete, novamente, confusão entre o trabalho com atividades orais e atividades de oralização do texto. Como já foi mencionado, nesta dissertação, Dolz e Schneuwly (2004) explicam que atividades de leitura em voz alta não podem ser consideradas como atividades de oralidade.

Relevante o registro de que na próxima seção serão expostas as considerações sobre o resultado que se fez da aplicação do instrumento de coleta de informações.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO

Nas últimas décadas, muitos teóricos como Marcuschi (2001) têm discutido a relevância do ensino da oralidade, destacando que esta deve ser, ao lado da modalidade escrita, objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa.

A aplicação do questionário descrito na seção anterior mostrou que, realmente, há um equívoco por parte de alguns professores quanto à realização de atividades consideradas por eles como de oralidade. É o que se pode notar na resposta do informante 9 (questão 1) ao dizer que se preocupa em abordar conteúdos relativos à oralidade, “por meio da leitura oral, declamar poesias”. Esse tipo de equívoco também era cometido pela pesquisadora antes de estudar essa temática.

Um fator que deve ser considerado, que acarreta o equívoco mencionado no parágrafo anterior, conforme explicita Marcuschi (2001), é o pouco espaço reservado ao estudo da

oralidade. Para o autor, os livros didáticos não apresentam propostas que garantam bom trabalho sobre o tema oralidade.

Atividades como: conversa espontânea ou debates com alunos acerca de um tema, aplicação de jogos de adivinhação em que se aplicam perguntas aos alunos, que podem responder de forma livre e corretamente, ou ainda atividades como leitura em voz alta para os alunos, são vistas, por alguns professores, como um tipo de trabalho com a oralidade.

Há, portanto, confusão entre a concepção de oralidade e a concepção de oralização de textos escritos, uma vez que os professores não têm clareza a respeito das noções teóricas sobre a oralidade que proporcionem um trabalho sistemático com a modalidade oral. Como exemplo dessa confusão teórico-metodológica, pode ser citada a resposta dada à questão 5, a qual propõe aos professores que exponham de que maneira trabalhariam uma proposta do livro didático. Dos quatro professores que responderam à questão, todos foram unânimes em apresentar atividades que estão ligadas à leitura do texto.

Dessa forma, podem ter prejuízos quanto aos resultados esperados, uma vez que utilizam inadequadamente algumas atividades, resultando na não obtenção do seu objetivo proposto inicialmente. Por exemplo, na questão 5, quando perguntado sobre como trabalharia a atividade proposta pelo livro didático, o informante 9 diz: “Através de uma boa leitura, ficou com dúvidas? Não ficou claro? Releia com atenção, não deixe nenhuma informação escapar, encontrou palavras desconhecidas, anote-as”. Será que esse professor alcançou o objetivo proposto pelo livro didático?

Acredita-se que é necessária uma sistematização de tarefas envolvendo os textos orais, que são apoiados em teorias linguísticas, bem como em atividades didáticas e pedagógicas cujo enfoque seja propiciar um ensino produtivo.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, exibe-se breve resumo do caderno de atividades propostas. Depois, fez-se um relato da aplicação dessas atividades. Por fim, foram apresentadas considerações sobre a aplicação da proposta de intervenção.

5.1 CADERNO DO PROFESSOR: ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Levando em consideração a análise da unidade IV do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2015) e, por conseguinte, a constatação de lacunas referentes ao trabalho com o elemento prosódico da entoação, bem como levando em conta os resultados do questionário disponibilizado aos professores, elaborou-se um caderno de atividades, cujo objetivo é funcionar como preparação inicial quanto ao que é proposto pelo manual didático. Estas atividades foram aplicadas para uma turma de 7º ano. É importante salientar que, devido ao ajuste de calendário da escola participante da pesquisa, não houve condições de executar o segundo momento da última atividade proposta.

As atividades complementares foram desenvolvidas com base nos pontos que são identificados como superficiais, na análise do material do livro didático, para um trabalho efetivo com a entoação. Para isso, o caderno de atividades (Apêndice C) está estruturado da seguinte forma:

- I- Apresentação;
- II- Conceitos teóricos: apresentação sucinta de alguns conteúdos;
- III- Proposta de Atividades envolvendo a entoação e a produção de sentidos: caderno do professor;
- IV- Sugestões de leitura ao professor.

5.2 RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A seguir, está exposto o relato da aplicação da proposta de intervenção constituída com atividades complementares para otimizar o trabalho com a entoação sugerido pela unidade IV do livro didático *Português Linguagens 7º ano*, dos autores Cereja e Magalhães (2015). Essas atividades foram elaboradas com o propósito de preparar o aluno para o trabalho com o gênero entrevista oral, o qual se considera superficial em relação ao elemento prosódico da entoação.

A proposta de intervenção foi aplicada em uma turma de 7º ano, composta por 36 alunos, os quais tiveram a aprovação dos responsáveis legais para participar da pesquisa. As atividades que compuseram essa proposta de intervenção foram distribuídas em 8 aulas (seguidas) de 50 minutos. Todas as aulas foram gravadas em um aparelho iPhone 7 plus 128 GB.

É importante frisar que, na descrição que se segue, após cada atividade, essa foi transcrita ortograficamente com alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos participantes, os quais serão identificados pelos seguintes códigos: A1, A2 e assim por diante.

De forma inicial, foram ativados os conhecimentos considerados como prévios para os alunos, especialmente os que se relacionam com elementos prosódicos de entoação. Assim, oportuniza-se a importância da entoação para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, sendo tal ativação destes conhecimentos realizada por meio de uma condição oral coletiva, com questionamentos previamente elaborados.

1ª Atividade

Pergunta 1 (1ª Etapa)

“Quando alguém está bravo ou triste, como você percebe?”

A1: “O jeito que cada um fala”.

A2: “Pela expressão facial”.

A3: “A expressão do rosto ou como age comigo ou alguém”.

A4: “Pelo modo como essa pessoa fica e age, ela fica bem diferente e calada. Pelo modo que fala, sendo grosseiro ou nem fala direito. Pelo olhar, um olhar frio, ou seco ou até mesmo um olhar ‘caído’”.

A5: “Quando alguém está bravo, fica furioso, pode te responder ou falar de maneira grosseira e algumas pessoas falam num tom mais alto, ou arrogante, vamos dizer assim, ou seja, ela grita”.

A6: “Porque a expressão do rosto muda. Algumas pessoas ficam com rosto de choro, alguns ficam vermelhos e mudam o olhar”.

A7: “Pela expressão facial, tom de voz e pela maneira como ela faz as coisas”.

A8: “Pelo jeito que ela age, quando a pessoa está triste, ela fica mais quieta em um cantinho. E quando a pessoa está brava, ela fala mais grosso e com ironia”.

A9: “Pela feição, voz, pela sobrancelha, pelo olhar”.

Nessa primeira atividade, como nas outras também, não foram registrados os alunos que apresentaram respostas muito semelhantes as dos outros colegas. Conforme comprovado pelas respostas acima, alguns alunos disseram que, pelo tom de voz, percebe-se se alguém está bravo ou triste.

Outros alunos identificaram que ocorrem mudanças na fala. E há aqueles que consideraram os gestos feitos pela pessoa. Podemos observar que o aluno A5 confundiu tom com volume, porque a intensidade da voz, falar alto, não é tom, é volume.

Pergunta 2 (1ª Etapa)

“Se alguém te trata com ironia ou indiferença, você percebe pelos gestos da pessoa ou a fala dessa pessoa tem algo diferente?”

A3: “Pela fala, a raiva vem pela fala”.

A10: “Pela fala e pelos gestos. A pessoa fala com você parecendo que tá com preguiça de falar com você”.

A5: “A fala da pessoa tem algo diferente... a pessoa até muda o vocabulário para indicar a ironia ou indiferença”.

A11: “Eu percebo pela fala que tem algo diferente, porque o tom de voz sai diferente, o jeito que ela fala, até porque eu não sei expressar ironia com gesto”.

A15: “Percebo pela fala da pessoa e, principalmente, pelo tom de voz que fica bastante irônico”.

A20: “A fala fica diferente... a minha mãe fica com uma voz mole, sei lá...”.

A1: “A pessoa diminui o que vai falar, ignora a gente, fala diferente”.

A13: “Quando alguém trata a gente com ironia, fala mais devagar, fica metida”.

A20: “A fala da pessoa tem algo diferente, ela fala com desânimo”.

A2: “A pessoa fala diferente, fala de um jeito que me machuca”.

Nessa pergunta 2, muitos alunos utilizaram a palavra “diferente”, mostrando que, por serem usuários da língua, reconhecem na fala algo distinto. Entretanto, não possuem conhecimento sistematizado acerca da entoação para usarem, principalmente, esse elemento como recurso linguístico em situações formais de uso.

Córdula (2016), em seu artigo intitulado “Entoação e ensino de língua”, exemplifica que a fala sem expressar variação melódica, em ambiente que envolve uma entrevista de emprego, como exemplo, implica ser possível levar o entrevistador a uma percepção de que esse falante apresenta pouca articulação ou mesmo dificuldade de comunicação.

Pergunta 3 (1ª Etapa)

“É possível por meio da fala expressarmos diferentes sentidos?”

A10: “Sim, depende da situação, através da fala, podemos expressar vários sentidos, como ironia, grosseria, arrogância etc.”.

A9: “Sim. Se a pessoa falar gritando, ela tá com raiva. Se falar baixinho, é muito educada”.

A2: “Quando usamos uma voz forte, queremos indicar raiva, estresse”.

A21: “Sim, quando falamos mais grosso, mais calmo, mais rápido, tudo indica sentimentos”.

A7:

Sim. Quando a gente está feliz, falamos com um sorriso no rosto e com certo entusiasmo. Quando estamos tristes, falamos com uma voz mais baixa e mais calma. Quando estamos com raiva, falamos de modo grosseiro, agimos com mais agressividade. Alguns falam gritando (falam até palavrão). Quando estamos com vergonha, a gente fica meio vermelho, fala baixinho... baixinho...

A12: “Sim. A gente pode expressar que tá triste, a gente pode expressar que está feliz, a gente pode expressar ironia etc.”.

A25: “Se falamos com voz grossa, indicamos raiva. Se falamos com voz doce, expressamos amor”.

A16: “Tudo depende do jeito que a pessoa fala”.

A3: “Sim, tudo depende do modo que falamos. Podemos aumentar a voz para expressar raiva e irritação, ou quando estamos tristes e alguém pergunta se estamos bem, respondemos com um “Nossa, estou superbem!”, para demonstrar ironia.

A15: “Sim, você pode se expressar de maneira grosseira, educada, feliz, fofa, triste, nervosa”.

Durante a realização dessa primeira atividade, constatou-se que os alunos apresentam noção de que é possível, por meio da fala, expressar sentidos diferentes. Muitos deles conseguem exemplificar as questões propostas e, ainda, destacaram o fato de que o modo de falar e o tom da voz influenciam os sentidos produzidos. Por exemplo, quando o aluno A3 diz: “[...] ‘tudo depende do modo que falamos’. Podemos aumentar a voz para expressar raiva e irritação, ou quando estamos tristes e alguém pergunta se estamos bem, respondemos com um ‘Nossa, estou superbem!’ , para demonstrar ironia”.

Cabe ressaltar que as respostas dos alunos revelaram o conhecimento prévio quanto à entoação (mesmo não usando ainda essa nomenclatura) e sua importância na fala, conforme se pode observar no seguinte exemplo: “A gente pode expressar que tá triste, a gente pode expressar que está feliz, a gente pode expressar ironia etc.”. É importante destacar, também, que essa primeira etapa, além de verificar os conhecimentos prévios quanto à entoação, preparou os alunos para a segunda atividade.

2ª Atividade (1ª Etapa)

Ampliando o trabalho com a entoação e seu papel na modalidade oral da Língua Portuguesa, organizou-se a segunda atividade da primeira etapa, na qual se exibiu o vídeo intitulado *Ai, Jesus*, protagonizado pelo jogador de futebol Gabriel Jesus (VIVO, 2018). O vídeo faz parte de uma campanha da Operadora Vivo que, aproveitando a expectativa para a Copa do Mundo de 2018 e a proximidade do Dia das Mães, lançou um comercial de televisão estrelado pelo jogador de futebol da seleção brasileira de futebol, Gabriel Jesus, e por sua mãe.

Depois da exibição do vídeo, foi perguntado aos alunos se em todas as ocorrências da frase “Ai, Jesus”, o sentido é o mesmo. Exibiu-se novamente o vídeo para a classe. Porém, dessa vez, passou-se cena a cena para que respondessem quais sentidos poderiam ser depreendidos de cada situação. Abaixo, são listados alguns trechos das respostas dos alunos.

A18: “1ª Cena: “É uma interjeição de dor”.

2ª Cena: “Sentido de reclamação”.

3ª Cena: “Sentido de braveza”.

4ª Cena: “Sentido de preocupação pelo sonho do filho”.

5ª Cena: “Sentido de dó”.

6ª Cena: “Sentido de raiva”.

7ª Cena: “Sentido de orgulho”.

A11: “Toda vez que a mãe fala ‘Ai, Jesus’, é para um sentido diferente”.

A5:

A cada fala, a mãe de Gabriel expressa um sentido diferente. Na primeira cena, indica dor. Na segunda cena, a mãe dele tá com raiva. Na terceira cena, a mãe tá com raiva. Na quarta cena, ela suspira vendo uma camiseta que ele pintou o número 9. Na quinta cena, a mãe tá com dó do Gabriel. Na sexta cena, a mãe expressa susto. Na sétima cena, a mãe de Gabriel está feliz.

A1: “Não possui o mesmo sentido. Na 1ª cena, é uma interjeição de dor. Na 2ª cena, significa reclamação. Na 3ª, indica irritação. Na 4ª, preocupação. Na 5ª, dó, pena. Na 6ª, raiva. E na 7ª, orgulho”.

A18: “A cada uma das cenas, muda o sentido com as mesmas palavras”.

Os alunos gostaram muito do vídeo, pois quando foi exibido, em 2018, era ano da Copa do Mundo de Futebol na Rússia. Nessa turma, vários alunos eram apaixonados pelo esporte e integravam a escolinha de futebol. Portanto, a identificação com o jogador Gabriel Jesus foi imediata.

Para que essa atividade tivesse êxito, era importante escolher um vídeo que chamasse a atenção dos alunos e, claro, que tivesse bem demarcada a questão da mudança de sentido, apenas modificando o tom para mais alto ou para mais baixo.

Ficou evidente, pelas respostas dadas, que os alunos compreenderam que, a cada cena do comercial, a mãe de Gabriel Jesus expressou sentidos diferentes resultantes de entoações distintas.

Após a exibição do vídeo acima, partiu-se para a terceira atividade da primeira etapa, a qual foi retirada do Blog Lí Santos (SANTOS, 2019). Essa atividade foi constituída por dois momentos. No primeiro, foi escrito na lousa a frase abaixo e essa foi pronunciada seis vezes, alterando a entoação de um termo por vez.

- 1- “**Eu** não disse que ele roubou aquele dinheiro”.
- 2- “Eu **não disse** que ele roubou aquele dinheiro”.
- 3- “Eu não disse **que ele** roubou aquele dinheiro”.
- 4- “Eu não disse que ele **roubou** aquele dinheiro”.
- 5- “Eu não disse que ele roubou **aquele** dinheiro”.
- 6- “Eu não disse que ele roubou aquele **dinheiro**”.

Na sequência, novamente a frase foi lida e se perguntou qual o sentido de cada uma ao se mudar a entoação. No entanto, os alunos tiveram bastante dificuldade para desenvolver esta atividade. Apenas um aluno conseguiu responder a atividade proposta:

A10: “Frase 1: Quem disse foi outra pessoa”.

“Frase 2: Não dá certeza se foi ele quem roubou”.

“Frase 3: Não foi ele, mas outra pessoa”.

“Frase 4: Pegou por engano ou emprestado”.

“Frase 5: Não roubou esse dinheiro, roubou outro dinheiro, não aquele que falavam”.

“Frase 6: Não roubou dinheiro, roubou outra coisa”.

Acredita-se que a dificuldade apresentada pelos alunos em executar essa atividade foi decorrente da ausência de um contexto, tal qual a atividade anterior, e de um reforço das imagens para facilitar o entendimento. Portanto, foi importante reformulá-la para otimizar o aprendizado dos alunos.

Deste modo, escreveu-se novamente a frase na lousa, sendo essa pronunciada seis vezes, mudando a entoação de um termo por vez. Entretanto, dessa vez foi apresentada sugestão de resposta. Dividiu-se a classe em seis grupos, distribuindo para cada grupo uma frase e sua respectiva resposta, orientando-os a elaborarem uma situação que ilustrasse o sentido da frase proposta.

Grupo 1- “**Eu** não disse que ele roubou aquele dinheiro”.

Grupo 2- “Eu **não disse** que ele roubou aquele dinheiro”.

Grupo 3- “Eu não disse **que ele** roubou aquele dinheiro”.

Grupo 4- “Eu não disse que ele **roubou** aquele dinheiro”.

Grupo 5- “Eu não disse que ele roubou **aquele** dinheiro”.

Grupo 6- “Eu não disse que ele roubou aquele **dinheiro**”.

Sugestões de Respostas

Grupo 1: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, outra pessoa pode ter dito”.

Grupo 2: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu sugeri a possibilidade”.

Grupo 3: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu acho que outra pessoa roubou”.

Grupo 4: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter pego emprestado”.

Grupo 5: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele roubou outro dinheiro”.

Grupo 6: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter roubado joias”.

Depois de elaborarem as situações para o sentido proposto em cada frase, foi pedido que os alunos compartilhassem com a classe o resultado em forma de dramatização. As apresentações ocorreram no mesmo dia, pois eram aulas geminadas. De maneira geral, as apresentações foram um sucesso, pois reforçaram o trabalho feito anteriormente com a atividade proposta.

2ª Etapa

As atividades desenvolvidas na etapa anterior serviram como subsídio para a segunda etapa, que objetivou esclarecer, aos alunos, o que é entoação e qual a sua pertinência para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa. Para tanto, utilizou-se o conceito abaixo, por considerá-lo de fácil compreensão para uma turma de 7º ano.

Como recurso da língua falada, a entoação se relaciona com a melodia, da mesma forma que a música, em que se pode fazer um movimento melódico que envolve o tom mais alto e mais baixo. Dessa forma, a entoação ascendente, ou seja, tom de voz alto, bem como descendente, considerado como tom de voz baixo, foi possível expressar sentimentos relacionados com alegria, tristeza, raiva, conforme explicitado por Silva (2016).

Logo após ser explicado o conceito de entoação, começou-se a trabalhar com a classe as atividades da Unidade IV, a qual foi objeto desta análise. A partir do trabalho feito nesta unidade, complementam-se as atividades que precisavam de um melhor formato.

Deste modo, iniciou-se o trabalho pela seção “Leitura Expressiva do Texto”. E, para que os alunos entendessem melhor a proposta do livro, foram apresentadas, antes, em *slide*, algumas

dicas retiradas de um *site* (LEITE, 2017). Para tornar a atividade mais dinâmica, cada *slide* foi lido por um aluno diferente e discutido coletivamente. Depois, cada aluno recebeu uma cópia das dicas. As dicas utilizadas foram as seguintes:

1. Conheça bem a história. Entende-se que compreender a história por ter maior familiaridade com essa permite interpretá-la de forma mais simples, tendo em vista que ocorre mais segurança em entender as frases sem hesitações ou enganos, por meio de entoação relacionada com pontuação ou mesmo com estado de espírito que seja relacionado com o discurso. Dessa forma, o fato de saber como a história acaba também ajuda a decidir qual o tom deve ser aplicado para o início da leitura.
2. Observe a delimitação de vozes aplicadas para cada personagem e narrador. Após conhecer o texto, é possível decidir o timbre de cada uma das vozes, sendo tais timbres inspirados por vozes que se vinculem com a capacidade vocálica, sendo relevante observar a coerência em fazer a mesma voz para cada personagem, observando tal aspecto desde o início até o final do texto.
3. A velocidade de leitura deve ser ajustada, uma vez que deve ocorrer em acordo com o tipo de texto, sendo claro entender as circunstâncias, os sentimentos, bem como personalidade de quem fala expressa nas narrativas. Assim, relevante observar que, ao interpretar uma tartaruga, possa ser feita uma fala mais arrastada, ou que seja mais demorada para acabar o que tem a falar; de forma diversa da expressão de um ratinho assustado, por ser uma velocidade maior, mesmo que se “coma” alguns sons pelo meio.
4. A leitura deve ser acompanhada de expressões faciais, por ser um recurso que propicia maior diversão, tendo em vista que as expressões faciais são acompanhadas por meio das alterações de qualidade de voz, em torná-la ajustada ao que se fala, seguindo expressões com a fala para sua caracterização.
5. Aplique animação de leitura com sons, como bater porta, ranger de assoalho ou mesmo uivo de vento ou de lobo, da mesma forma que uma explosão ou pingar de torneira, que são exemplos que os textos literários devem ser vivenciados, por meio de reprodução de onomatopeias como sugestão, por não ser preciso tornar a interpretação fiel de sons como constante, bastando eleger alguns desses como maneira de introduzir novidades de leitura, segundo Leite (2017).

Em seguida, foi organizada a turma em duplas para que executassem a atividade proposta pelo livro: “Junte-se a um colega e leiam um para o outro o texto ‘O continente

desaparecido””. No livro, havia a solicitação: “Procurem dar à voz uma entoação de acordo com o que os personagens expressam na história”.

Logo depois, seriam sorteadas algumas duplas para apresentar leitura dramatizada do texto, mas a turma toda estava tão empolgada que se deixou todas as duplas apresentarem. Após a apresentação de cada dupla, a professora pesquisadora pedia que algum aluno comentasse o desempenho dos colegas, destacando se utilizaram a entoação de diferentes formas.

A próxima atividade do livro foi entrevista oral com a cartunista Laerte. Porém, o manual didático apenas oferece a entrevista na forma escrita. Então se pesquisou uma entrevista oral no YouTube com a mesma cartunista e essa foi utilizada para um melhor aproveitamento das atividades (CANAL FUTURA, 2014). Além dessa entrevista, foram apresentadas mais duas outras, com o intuito de enriquecer o repertório dos alunos em relação ao tema que estava sendo trabalhado. A primeira entrevista é intitulada “Repórter leva fora de entrevistada”, a qual circula no YouTube com 7.440.500 visualizações (CAMARGO, 2009). A segunda foi outra entrevista com o consagrado escritor Pedro Bandeira (HERZ, 2017).

Após a exibição das entrevistas acima, perguntou-se aos alunos:

1- Que recursos são exclusivos da fala?

A18: “Os gestos e a entoação”.

A11: “A entoação”.

A15: “Gestos, tom de voz”.

A25: “A entoação. Num momento, podemos falar mais alto pra mostrar que a gente é sem educação. E tem hora que a gente fala baixo pra gente ser educados”.

A30: “Os tons. Quando estamos bravos, felizes, tristes, calmos, o nosso tom de voz muda”.

2- Quais as funções dos gestos e da entoação?

A18: “Mostrar se a pessoa está ironizando, falando a verdade, mentindo, brincando, etc.”.

A11: “Para ajudar a ter uma melhor compreensão de suas falas”.

A15: “Mostrar o jeito que queremos nos expressar”.

A25: “Servem pra dar sentido no texto”.

A30: “Enriquecer a conversa”.

Como atividade para casa, foi pedido aos alunos que entrevistassem algum familiar durante cinco minutos. Primeiro, eles deveriam entrevistar sem gravar a conversa. Depois, deveriam gravar a entrevista usando o gravador do celular. Em seguida, foi solicitado que relatassem as diferenças encontradas entre as duas entrevistas.

A1: “Entrevistei a minha mãe. Antes de gravar, a voz dela estava mais solta, tom baixo”.

A5: “Fiz uma entrevista com minha vó. Sem estar gravando, ela falou muito alto e deu muitas risadas e quando gravei, ela falou de um jeito mais metido”.

A9: “Sem gravar, meu pai estava falando alto, mexendo muito com as mãos e quando comecei a gravar tive que pedir pra ele falar mais alto”.

A12: “Quando estava conversando sem gravar, minha mãe respondia tudo de forma descontraída. Quando liguei o gravador do celular, ela respondia de uma forma mais séria”.

A23: “Quando eu não estava gravando, meu pai não levou nada a sério, fez gracinha. Me matou de raiva!! Quando comecei a gravar, ele levou a sério e falou usando uma entoação mais chique”.

A25: “Na entrevista, entrevistei meu pai. Sem estar gravando, ele me falou de uma maneira mais suave, mais calmo. E quando eu comecei a gravar, ele falou de uma maneira mais nervosa, envergonhado, porque ele não está acostumado com isso”.

Nessa atividade, todos os alunos apontaram que, com o gravador desligado, o familiar estava à vontade, se comunicava de maneira mais solta. Já com o gravador ligado, o familiar mudava o tom de voz e também o comportamento.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sabe-se que, conforme afirmam Massini-Cagliari e Cagliari (2012), na Língua Portuguesa se pode alterar os sentidos dos enunciados, modificando apenas a melodia com que são pronunciados. Esse fato acontece porque a Língua Portuguesa é entoacional. Dessa forma, quando se escolhe emitir um enunciado com determinada entoação, essa escolha vem acompanhada de intenção de querer dizer algo.

A aplicação dessa proposta de intervenção visava apresentar, aos alunos, a importância da entoação na construção de sentidos do discurso. Para tanto, foram elaboradas atividades nas quais os alunos foram estimulados a falar e organizar suas ideias antes de transmiti-las.

Por meio das atividades propostas, os alunos conseguiram construir o conceito acerca da entoação. Como exemplo, pode-se citar a fala do aluno A30: “Os tons. Quando estamos bravos, felizes, tristes, calmos, o nosso tom de voz muda”. E compreenderam que quando mudamos a entoação de um enunciado, mudamos também o seu significado, bem como apreenderam que um enunciado possui inúmeras possibilidades entoacionais, por exemplo, a resposta do aluno A18 na atividade do vídeo “Ai, Jesus!”: “A cada uma das cenas, muda o sentido com as mesmas palavras”.

Sob essa ótica, ganha particular relevância a questão, conforme afirma Marcuschi (1997), de que é possível trabalhar com conteúdos relativos à oralidade mesmo sem grande sofisticação teórica. Segundo ele, o ensino de língua não deve almejar a formação de linguistas ou gramáticos, mas sim, objetivar o estudo da língua e suas possibilidades, fazendo com que os alunos percebam a imensa riqueza que envolve o uso efetivo da língua.

Nesse contexto, foram propostas atividades as quais têm como foco o uso real da língua, como a produção da entrevista oral. A partir dessa entrevista, vários aspectos puderam ser percebidos pelos alunos, tais como: a mudança da entoação, a diferença da fala nas entrevistas com o gravador ligado ou desligado, questões relativas ao comportamento das pessoas e a formalidade da língua. Seguindo a recomendação de Marcuschi (1997), insere-se o texto oral, na sala de aula, diferentemente do livro didático, que trouxe apenas uma transcrição distante do texto oral.

Dessa forma, após todo esse trabalho complementar para as atividades do livro didático, acredita-se que os alunos desempenharão, com mais segurança e desenvoltura, as atividades propostas pelo livro na Unidade IV, na qual é trabalhado o gênero entrevista oral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo desta dissertação resultaram na constatação de questões importantes relativas à reflexão sobre o estudo da oralidade e, também, acerca da entoação. O primeiro ponto importante diz respeito à forma como o livro didático tem apresentado as propostas com a modalidade oral, uma vez que o espaço destinado a esta modalidade ainda é bastante limitado, se comparado ao espaço reservado à modalidade escrita, além de outras lacunas existentes.

Após a conclusão da análise, a qual objetivou verificar o tratamento dado à oralidade e à entoação, da unidade IV do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), observa-se que há o emprego vago da terminologia relativa à oralidade e à entoação. Do mesmo modo, as informações são imprecisas, há uso de falsa dicotomia entre fala e escrita e indução a uma interpretação errônea. Em suma, a análise evidenciou grande fragilidade das propostas em relação ao trabalho com a oralidade e, também, quanto à entoação.

O segundo ponto relevante, observado na análise do questionário, é que alguns professores não têm clareza a respeito das noções teóricas que devem nortear o trabalho sistemático com a modalidade oral, especificamente, com o elemento prosódico da entoação. Muitas vezes, confundem, por exemplo, as concepções de oralidade com as concepções de oralização da escrita.

Considerando os resultados da análise do manual didático e levando em conta os resultados obtidos na aplicação do questionário aos professores, percebe-se a necessidade de remodelação das propostas pedagógicas, principalmente, as relacionadas com a oralidade e com a entoação. Por isso, verifica-se que a discussão sobre esses dois temas se apresenta indispensável. É preciso reflexão, aprimoramento e prática para contribuir e sistematizar o uso de atividades referentes à oralidade e à entoação em sala de aula. O que falta é redirecionamento das práticas, das finalidades e dos objetos de ensino.

Importa que a oralidade (e aspectos referentes a essa) como prática social interativa seja trabalhada, em sala de aula, por meio de atividades que façam sentido ao aluno. Para tanto, são necessários momentos de diagnóstico, a fim de elencar as lacunas e as dificuldades dos alunos e, posteriormente, por meio de atividades, buscar sanar e corroborar o desenvolvimento dessa modalidade da língua, proporcionando ao discente um desenvolvimento satisfatório da língua oral nos mais diversos eventos de comunicação.

Destaca-se, também, que há uma relevância direcionada para o caderno de atividades complementares, segundo exposto no Apêndice C, sendo elaborado ao longo da pesquisa como

ferramenta que será auxiliar no trabalho com entoação em sala de aula. As atividades se sobressaem por serem de fácil inserção em ambiente escolar e por serem organizadas de acordo com a necessidade de objetivos estabelecidos. Desse modo, a perspectiva implica desenvolver atividades que envolvem os contextos reais de uso, com finalidade de alunos que conscientizem a relevância da modalidade oral.

Dessa forma, certas dificuldades apresentadas pelos alunos poderiam ser atenuadas se houvesse o trabalho com a modalidade oral em enfoque da entoação desde o início dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Destarte, a constatação serviu para reforçar o que Marcuschi (2005) expôs, uma vez que a oralidade muitas vezes acaba sendo preterida ou mesmo negligenciada dentro do enfoque em âmbito escolar. É relevante que tal modalidade oral receba maior espaço para que seja direcionada para as etapas iniciais.

Diante de todo o exposto, entende-se que a discussão acerca desta temática não se esgota, uma vez que o estudo não tem como intenção apontar respostas prontas, mas sim, compartilhar e gerar reflexões sobre o trabalho pedagógico em relação às atividades que se vinculam com a oralidade, especialmente, com o aspecto da entoação da Língua Portuguesa.

Assim, espera-se que a exposição aqui feita tenha contribuído para a discussão, ao fomentar possibilidades de novas abordagens propostas para o campo fundamental da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 53-65, 2000.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar**: Rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Capítulo 6. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 19.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **PNLD Língua Portuguesa**. Guia digital. 2017. Disponível em: www.fnde.gov.br/pnld-2017. Acesso em: 6 jun. 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: Algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.
- CAMARGO, Thyago. **Repórter leva fora de entrevistada**. 25 jul. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N23fk0jUE5k>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- CANAL FUTURA. **Entrevista com a cartunista Laerte Coutinho**. 23 out. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/5FlAVgwsDc8>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? **Impulso**: Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 59-72, 2000.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MELO, Cristina. **Oralidade no ensino médio**: em busca de uma prática. São Paulo: Parábola, 2006.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CÓRDULA, Maíra Sueco Maegava. Entoação e ensino de língua. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 45, n. 2, p. 452-462, 2016.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). Ensino de língua portuguesa: Oralidade, escrita, leitura.* São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-39.

CRUZ, Welington de Almeida. Gêneros textuais orais nos livros didáticos: uma análise metodológica. *In: SANTOS, L. W. (org.). Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 109-145.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. *In: PRETI, Dino. (org.). Fala e escrita em questão.* 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 79-97.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FÓNAGY, Ivan. As funções modais da entoação. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, v. 25, p. 26-66, 1993.

HERZ, Pedro. **Sala de visita – Entrevista com Pedro Bandeira.** 11 set. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XV8Ach_Ik5U. Acesso em: 29 mar. 2019.

LEITE, Sara de Almeida. 6 Sugestões para tornar a leitura em voz alta mais expressiva. **Revista Pais & Alunos,** Porto Editora. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-alunos/noticia/ver/?id=117067>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

LIRA, Zulina Souza; AGUIAR, Marígia Ana de Moura. Entoação e interpretação cênica: o papel da entoação na constituição da personagem. *In: AGUIAR, M. A. M.; MADEIRO, F. (org.). A prosódia em perspectiva.* Recife: UFPE, 2007. p. 223-251.

LIVRARIA CULTURA. **Sala de Visita – Entrevista com Pedro Bandeira.** 11 set. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XV8Ach_Ik5U. Acesso em: 08 de jun. 2017.

MADUREIRA, Sandra. Expressividade da fala. *In: KYRILLOS, L. R. (org.). Expressividade: da teoria à prática.* Capítulo 2. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 15-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e ensino de língua**: uma questão pouco falada. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. *In*: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-156.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista**: O diálogo possível. São Paulo: Ática, 2002.

NOVA ESCOLA. **A importância da comunicação oral no planejamento**. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 3 maio 2017.

SANTOS, Lindalva. **Mudança de timbre da letra “o” em português e o plural metafônico**. 09 mar. 2019. Disponível em: <http://lisantoss-portuguese.blogspot.com/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SCARPA, Ester Mirian. **Estudos de prosódia**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

SILVA, Juliana Ferreira e. **Aspectos prosódicos da oralidade no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIVO. **Ai Jesus - Comercial da Vivo para o dia das mães**. 02 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLXIFBmycHw>. Acesso em: 20 jul. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE INTERVENÇÃO

Título - O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

Público-alvo - Alunos do 7ºAno de uma escola pública situada na cidade de São Gotardo (MG).

Tema - A entoação e o desenvolvimento da língua na modalidade oral

Problematização - Existe a ideia corrente de que não é papel da escola ensinar o aluno a falar. Afinal, isso é algo que ele aprende, principalmente com a família, mas não se deve reduzir a oralidade à fala cotidiana, informal. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 58), cabe à escola, de forma sistematizada e regular propiciar ao aluno o desenvolvimento de práticas da modalidade oral, em diferentes situações, como realizações de entrevistas, de debates, de seminários, etc.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. xxx) também apontam quais aspectos devem ser considerados no momento da produção oral:

[...] o planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos selecionados; a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; emprego dos recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Entretanto, conforme afirma Furst (2014), pesquisadora do Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “a implantação de atividades orais na sala de aula não tem sido uma tarefa fácil: constata-se uma grande dificuldade dos professores e dos autores de livros didáticos na elaboração de propostas que contemplem atividades relativas à língua oral”.

Justificativa - A escrita é a modalidade da língua materna privilegiada pela tradição escolar. Observa-se que, na grande maioria das vezes, quando o professor de Língua Portuguesa volta a sua atenção para a modalidade oral, limita-se à utilização do recurso da expressão oral como atividade que visam entendimento do texto escrito ou à preparação para a produção escrita.

O professor de Língua Portuguesa deve trabalhar a oralidade em sala de aula, pois o aluno necessita ampliar a sua capacidade de dizer, redizer, falar de modo claro sobre o que pensa. A oralidade constitui um importante recurso para o exercício da cidadania, além de estar previsto nos PCN (BRASIL, 1998, p. 38):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Nas considerações do linguista Marcuschi (2000, p. 9), são os usos que fundam a língua e não o contrário. Falar ou escrever bem é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Logo, é a intenção comunicativa que institui o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. O aluno precisa aprender como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

E um dos recursos linguísticos que contribuem para a utilização da língua, na modalidade oral, com mais competência, é o elemento prosódico da entoação. É necessário compreender as funções da entoação e assimilar seus usos, como podemos perceber pelas observações feitas por Cagliari (1992, p. 149).

Dados os contextos linguísticos e de uso da linguagem, é relativamente fácil prever o valor linguístico dos elementos suprasegmentais prosódicos envolvidos na fala real. Porém, ao organizar o que vai falar, o falante tem diante de si, em geral, várias opções para realizar através destes elementos determinado efeito semântico. Mas também é verdade que há restrições: nem tudo serve para tudo [...].

Portanto, por meio dessa proposta de intervenção pretendemos mostrar aos alunos do 7ºAno a importância de se inserir, no contexto da sala de aula, o estudo sistemático da modalidade oral com ênfase no aspecto prosódico da entoação.

Objetivos

Objetivo Geral

- Mostrar aos alunos do 7ºAno o papel da entoação no desenvolvimento da língua na modalidade oral.

Objetivos Específicos

- Complementar as atividades do livro didático adotado pela escola Português Linguagens, dos autores William Cereja & Thereza Cochar, publicado pela Editora Saraiva em 2015, considerando as atividades de entoação e práticas de atividade oral.
- Promover situações didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem oral para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.
- Desenvolver uma proposta didática, na qual será trabalhado o gênero entrevista oral.
- Aprimorar a comunicação oral dos alunos, exercitando-a por meio de orientações sobre a entoação.
- Produzir um caderno de atividades que auxilie o professor no trabalho com a modalidade oral da língua.

Metodologia/ Estratégias de ação (desenvolvimento)

A pesquisa será qualitativa na forma de pesquisa-ação.

1º momento:

Analisaremos qual é o tratamento dado à entoação no gênero entrevista oral na constituição do livro didático, recurso que de forma mais recorrente, é utilizado na condução do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, porque ao utilizar livros didáticos como recurso, em sala de aula, é necessário conhecermos previamente a abordagem e o método utilizados para trabalhar determinados conceitos:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão mais ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 67).

Dessa forma, os PCN (1998) salientam que o livro didático é apenas um instrumento de apoio ao trabalho do professor e que, por melhor que seja, pode ser ampliado com exercícios e atividades complementares. Por isso, pretendemos complementar as atividades do livro didático adotado pela escola participante da pesquisa, Português Linguagens dos autores Cereja e Cochar (2015), em relação ao trabalho com o gênero entrevista oral.

2º momento:

Partindo da hipótese de que há importantes informações que provavelmente faltam aos professores, na sustentação de uma metodologia capaz de promover efetivamente o desenvolvimento de competências dos alunos, no que se refere ao uso da modalidade oral da Língua Portuguesa, será aplicado um questionário, com quatro perguntas discursivas e duas objetivas, com o propósito de descrever e analisar a percepção dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II sobre o lugar da oralidade em sua prática de ensino.

3º momento:

Elaboraremos situações didáticas para que o aluno reflita sobre a importância da linguagem oral como um instrumento no processo de comunicação, principalmente no que concerne ao elemento prosódico da entoação.

Será realizada também uma proposta didática que trabalhará com o gênero entrevista oral, pertencente à esfera pública. Para tanto, exibiremos, na sala de aula, duas entrevistas. A primeira de uma repórter que se desentende com sua entrevistada, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=RFtEBBZITpc>. A segunda, com Pedro Bandeira, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=bIC5wLSSbF0>. Aos 75 anos, esse autor já escreveu 110 livros. O objetivo da exibição dessas entrevistas é usá-las como ponto de partida para o trabalho com a entoação e as práticas de atividade oral.

Após analisarmos a entrevista, considerando aspectos pertinentes ao papel da entoação e das práticas de atividade oral, então proporemos aos alunos que produzam uma entrevista. Material que será exibido aos colegas de classe e será objeto de análise quanto aos aspectos relativos à entoação.

4º momento:

Posteriormente, produziremos um caderno de atividades com o objetivo de ajudar os professores de Língua Portuguesa a trabalhar com a modalidade oral da língua, especialmente em relação à entoação.

Recursos Pedagógicos

Livros, Data Show, Computadores, televisão, livro didático e celular.

Resultados Esperados

Desejamos que a presente proposta de intervenção desenvolva no aluno a capacidade de atentar para as adequações linguísticas que o gênero entrevista oral exige.

Almejamos também que o aluno compreenda a importância da entoação na produção de sentidos.

Esperamos que essa proposta de intervenção contribua para a área de estudo do desenvolvimento da língua na modalidade oral.

Portanto, temos a expectativa de que a análise dos dados, a proposta de intervenção, o relato dessa proposta e o caderno de atividades contribuam para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral.

Avaliação

A avaliação será de caráter formativo. Um dos instrumentos mais importantes para operacionalizar essa forma de avaliação é o estabelecimento de objetivos de aprendizagem claros e passíveis de serem auferidos.

O “erro” nessa perspectiva será entendido como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois ele é uma evidência dos processos mentais por meio dos quais os alunos experimentam a realidade, criam hipóteses sobre o seu objeto de estudo. Nas palavras de Elizabeth Marcuschi (2002, p.

148):

[...] a avaliação formativa busca regular a ação pedagógica, considerando cada aluno individualmente. Com base nos objetivos de aprendizagem estabelecidos e nos pontos críticos identificados, propõe o encaminhamento de medidas que possibilitem a construção do conhecimento por aqueles alunos que revelam não ter atingido a aprendizagem necessária. Há respeito às diferenças, sem que isso signifique promover a desigualdade. A avaliação formativa não exclui notas ou conceitos, mas esses devem ser fundamentados e envolver orientações seguras, indicadores precisos que permitam ao professor e ao aluno compreender o que precisa ser melhorado, o que necessita ser ensinado e aprendido. A avaliação formativa considera o processo, envolve a autoavaliação e não se restringe ao domínio dos conteúdos, mas inclui competências e habilidades.

Dessa forma, as ações de avaliação dos alunos são, na mesma medida, ações de autoavaliação do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, p. 106, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 23, p. 137-151. jul./dez. 1992. Disponível <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2901/4188>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FURST, Mariana Bicalho Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONISIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **O livro didático de português**: Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Código do questionário:

Não existem respostas certas ou erradas. Portanto, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

PERFIL

Parte I

1- Sexo: () Feminino () Masculino

2-Idade: () de 20 a 24 () de 25 a 34 () de 35 a 49 () de 50 a 65 () 66 ou mais

3-Há quantos anos você se formou na graduação?

() Até 3 anos.

() Entre 4 e 6 anos.

() Entre 7 e 25 anos.

() Entre 25 e 35 anos.

() Mais de 35 anos.

4-Em que tipo de instituição você cursou a graduação?

() Privada

() Pública Estadual

() Pública Federal

5-Qual modalidade você realizou seu curso superior?

() Presencial

() Semipresencial

() A distância

6-Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

() Atualização (mínimo de 180h).

() Especialização (mínimo de 360h).

() Mestrado.

() Doutorado.

() Não fiz.

() Ainda não completei curso de pós-graduação.

Parte II

1- Quando você estudava na Educação Básica, algum professor o (a) ensinou a se comunicar na modalidade oral da língua portuguesa? Na sua prática em sala de aula, você se preocupa em abordar conteúdos relativos à oralidade?

2- Quais atividades orais você trabalha em sala de aula?

a- () Leitura em voz alta

b- () Seminários

c- () Entrevista Oral

d- () Dramatização de Textos Teatrais

e- () Simulações de Programas de Rádio e Televisão

f- () Discursos Políticos

g- () Exposição Oral

h- () Debate Regrado

i- () Debate Deliberativo

j- () Mesa-Redonda

k- () Discussão em dupla ou em pequenos grupos

l- () Interação oral aluno/ aluno ou aluno/professor

m- () Outros: _____

3- No ano de 2002, em entrevista à Revista Nova Escola, o professor de didática do ensino de língua na Universidade de Genebra, na Suíça, Bernard Schneuwly, afirmou que “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas

5- Imagine que você deva trabalhar com a seguinte atividade proposta no livro Português Linguagens 7ºAno, dos autores Cereja e Magalhães (2015, p. 220).

“Junte-se a um colega e leiam um para o outro o trecho do texto que se inicia no parágrafo ‘Quem construíra esse mundo?’ e vai até o final. Procurem dar à voz uma entonação que expresse o espanto da personagem, enfatizando as frases exclamativas. Quando estiverem satisfeitos com a expressividade da leitura, leiam o trecho para a classe”

O escritor francês Júlio Verne foi um homem que, dotado de notável imaginação criadora, anteviu muitas invenções científicas, como o submarino, a televisão e as viagens espaciais.

Você já ouviu falar do livro Vinte mil léguas submarinas, de autoria dele? [...]

O continente desaparecido

[...] o capitão já pusera o escafandro na cabeça. Um tripulante colocou um bastão reforçado com ferro em minha mão. Depois da manobra habitual, pisamos o solo do Atlântico, a uma profundidade de trezentos metros.

Era perto da meia-noite. As águas estavam profundamente escuras. O capitão Nemo indicou-me um ponto avermelhado ao longe. Uma espécie de imenso clarão que brilhava a duas milhas do Nautilus. O que era esse fogo, de que matéria se alimentava, como existia em plena massa líquida eu não saberia dizer. Mas fornecia luz suficiente para continuarmos.

Caminhamos na direção da luz. O solo começou a se elevar. Com a ajuda dos bastões, dávamos largas passadas. Mesmo assim, o trajeto era lento. Nossos pés enterravam-se muitas vezes em uma espécie de lodo misturado com algas e repleto de pedras escorregadias.

Depois de meia hora, o solo tornou-se rochoso. As medusas e crustáceos iluminavam-no levemente com sua fosforescência. [...]

Se me sentia inseguro, virava-me para trás. Via sempre o farol do Nautilus, cada vez mais distante.

As pedras estavam dispostas no fundo do oceano com certa regularidade, que eu não conseguia explicar. Via sulcos gigantescos que se perdiam na escuridão. Às vezes meus pés pareciam esmagar camadas de ossos, que estalavam com ruído seco. Queria falar com o capitão. Mas a linguagem de sinais com a qual se comunicava com os tripulantes sob o mar ainda era incompreensível para mim.

A claridade avermelhada que nos guiava aumentava de intensidade. Seria algum efeito elétrico? Ou uma colônia de homens que haviam descoberto uma maneira de viver sob o mar, amigos do capitão Nemo?

O caminho tornou-se cada vez mais claro. A luz irradiava-se do topo de uma montanha. Ainda não conseguira descobrir seu foco. O capitão Nemo avançava sem hesitação. Conhecia o caminho. Eu o seguia com absoluta confiança.

À uma hora da manhã chegamos às primeiras vertentes da montanha. Mas antes tivemos que atravessar uma vasta floresta!

Sim, uma floresta de árvores mortas, sem folhas! Árvores mineralizadas pela ação das águas. Era uma floresta petrificada. Os caminhos e clareiras estavam obstruídos por algas e um número imenso de crustáceos. Eu caminhava, trepava nas rochas, passava por cima dos troncos caídos, assustava os peixes que voavam de ramo em ramo! Já não sentia o cansaço. Acompanhava meu guia!

[...]

O capitão Nemo continuava a subir. Eu não podia ficar para trás. Era preciso andar depressa, mas com cuidado. Um passo em falso seria perigoso em certos locais, onde surgiam abismos. [...]

Duas horas depois de termos deixado o Nautilus, terminamos de atravessar a floresta. Acima de nossas cabeças, recorta-se o cume da montanha. Os peixes fugiam surpreendidos por nossos movimentos. A montanha estava repleta de grutas e buracos insondáveis, de onde vinham sons arrepiantes. Aterrorizei-me ao ver antenas enormes e pinças gigantescas que surgiam das cavidades. Milhares de pontos luminosos brilhavam nas trevas. Eram os olhos dos crustáceos gigantescos! Caranguejos enormes. Polvos descomunais!

Não nos detivemos. O capitão Nemo não demonstrava medo algum. Chegamos a um primeiro planalto. Que surpresa! Havia ruínas gigantescas. Amontoados de pedras onde pude distinguir castelos e templos. Tudo coberto por um espesso manto vegetal!

Quem construíra esse mundo?

Acenei para o capitão Nemo. Queria que parasse para que eu pudesse admirar as construções. Ele se negou. [...]

Eu o segui. Em alguns minutos cheguei a um pico que dominava a massa rochosa. Só então descobri o motivo da luminosidade. A montanha era um vulcão. Bem abaixo do pico, na outra vertente, uma larga cratera vomitava torrentes de lava, que se dispersavam em uma cascata de fogo no meio da massa líquida.

Mais ainda. A meus pés havia uma cidade inteira, arruinada, destruída, com templos caídos, arcos deslocados, telhados desaparecidos. Mais ao longe, os restos de um gigantesco aqueduto. Na arquitetura, uma beleza impressionante, com as formas flutuantes de um Partenon. Além, vestígios de um cais, como se outrora lá houvesse um porto. Mais ao longe, muralhas caídas, largas ruas desertas!

Onde estava? Queria poder arrancar o escafandro para conversar com o capitão Nemo.

Ele me fez um sinal. Aproximou-se. Pegou um pedaço de calcário, e traçou uma única palavra sobre um rochedo escuro.

ATLÂNTIDA

Um clarão atravessou meu espírito.

Atlântida! O continente desaparecido! [...]

(Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2007. p. 156-8)

Como você instruiria seus alunos a realizarem a atividade acima? Você acrescentaria alguma informação?

APÊNDICE C – CADERNO DO PROFESSOR: ATIVIDADES COMPLEMENTARES



Caderno **do** professor:

atividades complementares

Alexandra de Souza

| Caro(a) professor(a):

Este caderno de atividades complementares é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), intitulada *O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*, de autoria de Alexandra de Souza, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maíra Sueco Maegava Córdula, realizado na unidade Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba – Minas Gerais).

Assim sendo, trata-se do resultado de uma pesquisa de mestrado que investigou o papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa dos alunos do 7º ano de uma escola da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Para tanto, analisamos a unidade IV do livro *Português Linguagens 7º ano*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), no intuito de verificar qual o tratamento dado em relação ao trabalho com a modalidade oral, especialmente no que concerne ao elemento prosódico da entoação.

Como resultado, podemos apontar que as atividades do material didático demonstram tendência a dicotomizar a produção oral como uma manifestação informal da língua e a produção escrita como manifestação, exclusivamente, da língua formal, assim como apresentam terminologia e instrução de uso do elemento prosódico em questão de forma vaga. Dessa maneira, os resultados apontam para a necessidade de complementar o material didático analisado com atividades que busquem esclarecer as referências realizadas e, de modo semelhante, possibilitar momentos de reconhecimento das características da entoação utilizadas nos textos orais para produção de sentidos.

Com efeito, o principal objetivo deste caderno é apresentar atividades que preencham algumas lacunas encontradas na unidade IV do livro analisado, em relação ao estudo da entoação. Nas atividades aqui expostas, trabalhamos especificamente a entoação e a produção de sentidos provenientes desse elemento prosódico.

As atividades propostas são embasadas pelas concepções teóricas dos linguistas Cagliari (1992, 2007), Massini-Cagliari e Cagliari (2006), Marcuschi (2005, 2007, 2010) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Sob essa perspectiva, esse caderno se apresenta como um material de apoio ao trabalho do

professor e foi elaborado de forma que cada professor pode fazer as adaptações necessárias à realidade da sua turma.

É importante ressaltar que reconhecemos o valor do livro didático e o consideramos uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, porém, acreditamos que o professor pode encontrar formas mais eficientes de apresentar o conteúdo para a sua classe, uma vez que sejam detectadas lacunas no material didático.

// Um abraço, a autora.

1 Referencial Teórico

Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, algumas concepções que nortearam a elaboração das atividades presentes neste caderno. Para um estudo mais aprofundado, recomendamos a leitura, ao final dessa seção, de algumas obras essenciais que tratam do tema em questão.

A organização das atividades desse caderno levou em consideração as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e também dos pressupostos teóricos dos linguistas Cagliari (1992, 2007), Massini-Cagliari e Cagliari (2006) e Marcuschi (2005, 2007, 2010) em relação ao ensino da modalidade oral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que a escola trabalhe não somente com a modalidade escrita, mas também desenvolva um trabalho com a modalidade oral. Desse modo, o trabalho com a modalidade oral deve acontecer a partir de atividades significativas, tais como: seminários, entrevistas, dramatização de textos teatrais, simulações de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da linguagem oral (BRASIL, 1998).

Assim, é fundamental que o aluno seja introduzido em situações de comunicação oral, nas quais seja instigado a falar e a organizar suas ideias antes de expressá-las. Logo, é tarefa da escola ampliar a capacidade de expressão oral do aluno, ensinando-lhe os usos da língua adequados aos diversos contextos de comunicação, os quais se alteram de acordo com o grau de formalidade exigido. Apesar das orientações curriculares para a Educação Básica tratarem do ensino da oralidade, Marcuschi (2005) observa que grande parte dos autores de livros didáticos não sabe “como” e “onde” situar o estudo da oralidade. Conforme o autor, é imprescindível enfatizar quais aspectos o estudo da oralidade tem a contribuir, uma vez que o objetivo de tal estudo não é ensinar a falar, mas a identificar a vasta riqueza e diversidade de usos da língua.

No que diz respeito ao planejamento das práticas de oralidade, os linguistas Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 107) argumentam que:

[...] antes de abrir a boca para falar, uma pessoa necessita planejar o que vai dizer e enviar comandos neuromusculares para que sua fala se realize. Como a linguagem é um composto de ideias e sons, é preciso organizar as ideias e os sons que irão carrear essas ideias.

Nesse sentido, o primeiro processo de produção de fala corresponde ao denominado neurolinguístico e expressa que é preciso unir as ideias aos sons equivalentes ao que se quer falar, obedecendo determinada ordem, seguindo as regras da língua. Depois disso, o cérebro envia para os músculos mensagens para diferentes partes do corpo, preparando-o para dizer o que foi planejado.

Para Massini-Cagliari e Cagliari (2012), nas línguas entoacionais, como é o caso da Língua Portuguesa, é possível perceber, nas atitudes do falante, polidez, ironia, arrogância, dentre outros, apenas alterando a melodia com que são pronunciados os enunciados. Salientam que, assim como na música, a fala possui melodia (entoação, tons), harmonia (acento e ritmo) e esses elementos prosódicos são importantes para percebermos melhor as intenções de cada falante.

Dentre os elementos prosódicos, é conveniente destacar a relevância da entoação, uma vez que a mudança da entoação de um enunciado acarreta a mudança de sentido. Conseqüentemente, um enunciado pode revelar dúvida, zombaria, indiferença, entre outros. Fica evidente, diante da pluralidade de sentidos que revela, a relevância do trabalho, em sala de aula, com a entoação.

Oralidade versus oralização

Um dos aspectos que se apresenta relevante em exposição está no equívoco ou mesmo na confusão teórica e metodológica que se faz na aplicação dos termos oralidade e oralização, por serem em boa parte das atividades entendidos como sinônimos quando não o são. Alguns professores acabam aplicando atividades como de oralidade quando, em verdade, essas são de oralização de textos escritos. Este equívoco

implica realizar uma apresentação oral de leitura de texto escrito, como se fosse oralidade, sem que ocorra orientação ou mediação do docente.

De acordo com explicação de Dolz e Schneuwly (2004), o entendimento da relação que se estabelece entre atividade de oralização e de oralidade é relevante para a prática de ensino, tendo em vista que a oralização é uma atividade recente em livros didáticos, e estas atividades objetivam oralizar o texto escrito, sendo relevante entender que não podem ser vistas como atividades de gênero oral.

Estes autores acima citados explicam que uma atividade de leitura em voz alta em sala de aula se encontra no cruzamento do oral com a escrita, uma vez que apenas pressupõe a interpretação oral, de um registro realizado de forma escrita por algum autor.

Pode-se entender que as atividades de oralização da escrita não se caracterizam unicamente por produção de um gênero específico, podendo ser apenas exposição de texto escrito. Entretanto, não se pode, como salientam os autores, desvalorizar ou descartar esses tipos de atividades, pois são, também, importantes na formação discursiva do falante.

A partir de perspectiva semelhante, Marcuschi (1997) aponta que as atividades de oralização da escrita se originam a partir de textos escritos, diferenciando-se das atividades de oralidade, as quais, obrigatoriamente, surgem a partir do texto oral. Para o autor, essas atividades de oralização também fornecem ao aluno a possibilidade de se expressar por meio da fala, podendo exercitar ritmo de fala, gestos, pronúncia, dicção, entoação etc. O autor reforça que essas atividades são importantes para o exercício em sala de aula, mas sozinhas são insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais.

2 Orientações ao professor

Conforme se informou na apresentação, as atividades presentes neste caderno envolvem o trabalho com a entoação e a produção de sentidos provenientes desta. Assim, as atividades foram elaboradas com o intuito de realizar um trabalho que ative os conhecimentos prévios dos alunos, preparando-os para as atividades da Unidade IV do livro didático *Português Linguagens* 7º ano, dos autores Cereja e Magalhães (2015).

Ressaltamos que essas atividades podem ser adaptadas para o uso em contextos diferentes ou para a utilização em outros níveis de ensino, de uma forma que atenda às necessidades da turma. Para tanto, antes de utilizar esse material, cabe a você professor refletir sobre as etapas que compõem essas atividades. É nesse momento que se deve compreendê-las teoricamente, avaliar sua realidade escolar, considerar as características do seu grupo e os recursos necessários para a realização das atividades.

Esperamos que as sugestões presentes neste caderno possam contribuir com a prática pedagógica de cada professor que o utilizar. Desejamos também que considerem as atividades relevantes, de modo a despertar a vontade de utilizá-las.

// Bom trabalho! A autora.

3 Atividades Complementares

1ª Etapa

(Sondagem dos conhecimentos)

Objetivo: Identificar o que os alunos efetivamente conhecem a respeito da entoação.

Público-alvo: 7º ano

1ª Atividade

Inicie a aula perguntando aos alunos as seguintes questões:

- 1- "Se alguém te trata com ironia ou indiferença, você percebe pelos gestos da pessoa ou a fala dessa pessoa se tem algo diferente?",
- 2- "Quando alguém está bravo ou triste, como você percebe?",
- 3- "É possível, por meio da fala, expressarmos diferentes sentidos?"

2ª Atividade

Objetivo: Mostrar aos alunos que um mesmo enunciado possui inúmeras possibilidades entoacionais.

Depois da sondagem dos conhecimentos, apresente o vídeo do comercial da Operadora Vivo intitulado "Ai, Jesus", protagonizado pelo jogador de futebol Gabriel Jesus, disponível no *link*:



<https://www.youtube.com/watch?v=JLXIFBmycHw>.

1- Pergunte aos alunos se em todas as ocorrências da frase “Ai , Jesus” , o sentido foi o mesmo.

2- Exiba novamente o vídeo para a classe. Dessa vez, passe cena por cena e peça aos alunos para responder quais sentidos podemos depreender em cada situação apresentada.

3ª Atividade

A atividade a seguir foi retirada do Blog Lí Santos, disponível no [link](http://lisantos-portuguese.blogspot.com): lisantos-portuguese.blogspot.com.

1º momento

Apresente a frase abaixo e a pronuncie seis vezes, alterando a entoação de um termo por vez:

- 1- “**Eu** não disse que ele roubou aquele dinheiro”.
- 2- “Eu **não disse** que ele roubou aquele dinheiro”.
- 3- “Eu não disse **que ele** roubou aquele dinheiro”.
- 4- “Eu não disse que ele **roubou** aquele dinheiro”.
- 5- “Eu não disse que ele roubou **aquele** dinheiro”.
- 6- “Eu não disse que ele roubou aquele **dinheiro**”.

Pergunte aos alunos qual é o sentido de cada uma ao mudarmos o tom (tom mais alto, tom mais baixo).

Sugestões de respostas:

Frase 1: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, outra pessoa pode ter dito;

Frase 2: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu sugeri a possibilidade;

Frase 3: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu acho que outra pessoa roubou;

Frase 4: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter pego emprestado;

Frase 5: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele roubou outro dinheiro;

Frase 6: Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter roubado joias.

2ª Etapa

Objetivo: Explicar aos alunos o que é entoação e qual é a sua importância para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa.

Para explicar o que é entoação, utilize o conceito abaixo:

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. (SILVA, 2016).

1ª Atividade

Após as atividades propostas na primeira etapa e a explicação do conceito, trabalhe com a classe a seção do livro didático intitulada “Leitura Expressiva do Texto”.

Para um melhor entendimento sobre a proposta, é pertinente apresentar antes aos alunos as seguintes dicas retiradas do *site*:

<https://www.portoeditora.pt/paisealunos/>

1. Conheça bem a história.

Só a familiaridade com o texto permitirá interpretá-lo como se tivesse sido escrito por si. Sem o ter lido todo, uma ou mais vezes, dificilmente terá segurança para dizer todas as frases sem hesitações e sem enganos, com entoação adequada à pontuação e aos estados de espírito subjacentes ao discurso. O próprio fato de saber como a história acaba o ajuda a decidir qual o tom com que deve começar a lê-la.

2. Defina as vozes das várias personagens e do narrador

Depois de conhecer bem o texto, decida qual será o timbre próprio de cada uma das vozes que nele falam. Inspire-se em filmes, peças de teatro, etc., para as vozes mais “convencionais”, ou opte por vozes mais originais, que se coadunem com a sua capacidade vocálica. Não se esqueça de ser coerente e fazer a mesma voz para cada personagem desde o início até ao fim do texto!

3. Ajuste a velocidade de leitura ao texto

A velocidade da leitura deve estar de acordo com o tipo de texto e, claro, com as circunstâncias, os sentimentos e a personalidade de quem fala, no caso das narrativas. Por exemplo, é natural interpretar a fala de uma tartaruga com uma voz arrastada, que demora a acabar o que tem para dizer, e a fala de um ratinho assustado mais rapidamente, talvez mesmo “comendo” alguns sons pelo meio.

4. Acompanhe a leitura com expressões faciais.

Além de tornar as histórias ouvidas mais divertidas, as expressões faciais que vamos fazendo enquanto falamos alteram a qualidade da nossa voz, podendo torná-la ainda mais ajustada ao que é dito. Um franzir de sobrancelhas com a boca semicerrada adequa-se a uma fala ameaçadora, dita “entre dentes”, enquanto um ar de espanto e a boca bem aberta são apropriados para uma fala surpreendida.

5. Anime a leitura com alguns sons

Um bater de porta, um ranger do soalho, o uivo do vento ou de um lobo, uma explosão ou o pingar de uma torneira são exemplos de sons que podem ser referidos nos textos literários e que os pais, ao lerem para os filhos, podem tornar mais vívidos, reproduzindo-os por meio de onomatopeias sugestivas. Não é preciso tornar a interpretação fiel dos sons uma constante, basta eleger alguns deles para introduzir alguma novidade na leitura (LEITE, 2016).

2ª Atividade

“Junte-se a um colega e leiam um para o outro o texto ‘O continente desaparecido’. Procurem dar à voz uma entoação de acordo com o que os personagens expressam na história”.

3ª Atividade

Sorteie alguns alunos e peça que apresentem a leitura dramatizada para a classe.

3ª Etapa

Objetivo: Analisar aspectos pertinentes ao papel da entoação em entrevistas orais.

1ª Atividade

Apresente para a classe os seguintes vídeos:

- “Repórter leva fora de entrevistada”, o qual circula no YouTube com 7.440.500 visualizações (<https://www.youtube.com/watch?v=N23fk0jUE5k>).
- Uma entrevista com o consagrado escritor Pedro Bandeira. (https://www.youtube.com/watch?v=XV8Ach_lk5U).

Após a exibição das entrevistas acima, pergunte aos alunos:

- Quais recursos são exclusivos da fala?
- Quais são as funções dos gestos e da entoação?
- E as hesitações e repetições de palavras, por que são tão usuais?
- Quais sentidos podemos depreender dos enunciados (dúvida, zombaria, indiferença, entre outros)?

2ª Atividade

1º momento (desenvolvida em casa)

Como atividade para casa, os alunos devem entrevistar algum familiar durante cinco minutos. O assunto deve ser uma passagem marcante da vida, como a mudança de cidade, o nascimento de um filho ou a saída de um emprego ou outro assunto cotidiano. Primeiro, oriente-os a fazer a entrevista sem gravar. Segundo, peça que gravem a entrevista. Depois, solicite que eles façam anotações, em casa, comparando as duas entrevistas, quanto ao uso da entoação.

2º momento

Cada aluno deverá compartilhar com a classe as anotações feitas, em casa, a respeito do emprego da entoação nas entrevistas produzidas.

4. Sugestões de leitura para o professor

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636850>. Acesso em: 20 maio 2017.

CÓRDULA, Maíra Sueco Maegava. Entoação e ensino de língua. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 452-462, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/780>. Acesso em: 20 maio 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-156.

NOVA ESCOLA. **A importância da comunicação oral no planejamento**. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 03 mai. 2017.



Letraria 

ANEXOS

ANEXO A

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Professor: Convide alguns alunos para fazer a leitura expressiva para toda a classe.

Junte-se a um colega e leiam um para o outro o trecho do texto que se inicia no parágrafo “Quem construiu esse mundo?” e vai até o final. Procurem dar à voz uma entonação que expresse o espanto da personagem, enfatizando as frases exclamativas. Quando estiverem satisfeitos com a expressividade da leitura, leiam o trecho para a classe.

**Trocando ideias**

1. Em *Vinte mil léguas submarinas*, o capitão Nemo é um grande cientista que, desiludido com a humanidade, vive afastado dela, no fundo do mar. Na vida real, Santos Dumont, o brasileiro inventor do avião, decepcionou-se ao saber que seu invento era usado para a destruição, na guerra.
 - a) Na sua opinião, é possível o uso do conhecimento para fins pacíficos?
 - b) Dê exemplos de situações em que o conhecimento é empregado para o bem da humanidade.
2. Numa época em que não existia o submarino nem o avião, Júlio Verne criou histórias que se passam no fundo do oceano, no céu e no centro da Terra. Você acha que, no futuro, serão possíveis viagens ao centro da Terra? Se sim, o que você imagina que o ser humano poderá encontrar lá?
3. Imagine Júlio Verne como nosso contemporâneo e escrevendo nos dias de hoje. De que tipo de viagem ou conquista futura do ser humano você acha que elealaria?



Cena do filme *A volta ao mundo em 80 dias* (2004).

Event Collection/Keystone Brasil

ANEXO B

Produção de texto

A ENTREVISTA ORAL

Você já deve ter **lido** muitas entrevistas. E também deve ter **ouvido** entrevistas e **assistido** a muitas delas. Afinal, a entrevista é um gênero oral ou escrito?

A entrevista é, por natureza, um gênero oral, pois nasce da interação verbal entre um entrevistador e um entrevistado, um na presença do outro. Quando veiculada em rádio ou televisão, costuma ser reproduzida tal como foi dada, algumas vezes integralmente, outras vezes com alguns cortes.

Quando, entretanto, é publicada em suportes impressos, geralmente sofre algumas modificações em relação ao texto original. Neste capítulo, você vai conhecer a **entrevista oral**.

Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista que Laerte — desenhista, quadrinista e cartunista, autor de vários livros e de tiras em jornais — concedeu especialmente para esta coleção.

Ele foi reproduzido tal qual foi gravado, com todas as marcas da oralidade, para que você possa observá-las.

Entrevistador: *Pra começar nosso bate-papo, acho que vou fazer uma pergunta que todo mundo que gosta do seu trabalho quer fazer, né? Como foi que você se tornou um criador de histórias em quadrinhos? Você sempre gostou de desenhar?*

Nelson Toledo



Laerte: Eu sempre gostei de desenhar, eu sempre desenhei; como toda criança, eu sempre desenhei. Quer dizer, todo mundo desenha. O... O... A diferença é que, para algumas pessoas, como eu, o desenho se tornou um... uma parte importante no modo de se expressar. No modo de expressar sentimentos, ideias e de... de refletir o que o mundo propõe, quer dizer, pra mim o desenho sempre foi uma linguagem a serviço de... daquilo que eu gostava. Eu gostava de um filme, gostava de um livro, gostava de uma cena ou de uma coisa que eu tinha visto na televisão ou numa rua, e o desenho era... é um meio privilegiado para eu... ahn... trabalhar esses sentimentos, essas ideias, né? E é... e é um meio privilegiado mesmo porque só depende da gente. A gente consegue fazer uma coi... uma obra bastante complexa, sozinho, sabe? É uma coisa que poucas... poucas... poucas mídias (risos) oferecem, né?

Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



ANEXO C

Entrevistador: Durante muito tempo a escola, ela considera as histórias em quadrinhos um gênero menor, né? Enfim, professores... achavam que as histórias em quadrinhos não formavam novos leitores. Agora, que que você acha? Isso está mudando, mas o que que você acha? Que as histórias em quadrinhos são cultura também? É cultura a história em quadrinho?

Laerte: Acho que é cultura sim. Acho que muitas coisas... devem... Acho que quase todas as linguagens podem entrar no... no universo da preocupação da escola, quer dizer, podem ser analisadas... a música popular... as manifestações de... de... a TV... Os quadrinhos também têm uma importância grande, é um modo bom de... de desenvolver a leitura também. Ao contrário do que se pensava, que inibiria a leitura, que afastaria as crianças da literatura, é... ao contrário disso, o quadrinho se provou ser um auxiliar, um... bastante... bastante útil pra quem começa a ler, tudo.



Entrevistador: Quem conhece seu trabalho sabe que você publica em livros, jornais diários... Como é que você faz pra ter uma ideia nova todo dia pra publicar uma tira no jornal?

Laerte: (risos) Bom, todo mundo tem uma ideia nova todo dia. As pessoas costumam pensar assim que artistas são pessoas especiais porque têm ideias novas e originais, enquanto o resto da população não, só tem... não tem ideias, né? Acorda, toma café; vai pro trabalho, volta pra casa, vê televisão e dorme. Não é assim. O dia é recheado de pequenas descobertas, pequenos pensamentos... Se as pessoas, todas elas, tivessem como hábito o expressar-se, elas iam ver a quantidade absurda de ideias novas que acontecem não todo dia, mas todo minuto, a todo segundo. A toda hora você tá notando coisas, descobrindo coisas. A maior parte das vezes você repara que a gente se disciplina para que isso não atrapalhe o bom andamento do nosso dia a dia, né? Mas as ideias estão aí. Não, não é um problema não. A gente acaba deixando pra... pra artistas ou pra autores usarem essas ideias de forma que elas pareçam ideias, mas elas fazem parte do cotidiano de todo mundo. Assim como todas as crianças desenhavam, todas as pessoas têm ideias também.

- Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
 - Quem é o entrevistador? *Esta coleção.* Laerte é desenhista, quadrinista, cartunista e, além de publicar tiras diariamente em jornais, tem vários livros de histórias em quadrinhos publicados, entre eles *Suriá, a menina do circo, Piratas do Tietê, Deus segundo Laerte, Classificados, Fagundes, Gatos.*
 - Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
- Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado? *O tipo de letra utilizado — itálico para as perguntas e normal para as respostas — e a identificação do entrevistador e do entrevistado.*
- A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
 - Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais? *Em programas e jornais de rádio e televisão, na Internet, etc.*
 - Geralmente, quem é o público das entrevistas? *O público que lê jornais e revistas ou acompanha programas de rádio e TV e usuários da Internet.*
- Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
 - Qual é o assunto principal da entrevista? *A carreira do desenhista profissional Laerte e seu processo de criação artística.*
 - As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta. *Sim, pois a segunda pergunta, por exemplo, faz referência a uma das personagens de Laerte. Além disso, as perguntas não se repetem.*

ANEXO D

5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida? Não. No trecho transcrito, isso não ocorreu. Professor: Apesar de não ter havido improvisação do entrevistador no trecho transcrito, comente com os alunos que esse procedimento é muito comum nas entrevistas.
6. Nas entrevistas, geralmente predomina a norma-padrão da língua, mas isso depende da situação e do perfil do entrevistado. Leia o boxe “Na fala, o controle é menor” e depois identifique na resposta de Laerte às duas primeiras perguntas do entrevistador:
- a) um exemplo de repetição; A repetição de “eu sempre desenhei”, “no modo de (se) expressar”, “meio privilegiado”, “gostava” e “poucas”.
- b) um exemplo de pausa; As pausas indicadas pelas reticências: “O... O...”, “a serviço de... daquilo”, “E é... e é”.
- c) um exemplo de informalidade na linguagem. O emprego de “observando ela” (em vez de observando-a), de “pra” (em vez de para).
7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura. Ele acredita que os quadrinhos aproximam crianças e jovens da leitura. Justifica
- a) Qual é a posição do entrevistado? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista? dizendo que, na escola, diferentes linguagens podem ser trabalhadas pelos professores, como os quadrinhos, a música popular e a TV.
- b) E qual é a sua posição? Resposta pessoal. Professor: Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos esse tema, que é muito enriquecedor.
8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante, mas nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião dele? Por quê?
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

AGORA É A SUA VEZ

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem uma entrevista oral. Depois de pronta, ela deverá ser exibida aos colegas da classe e posteriormente passada para a forma escrita e publicada no jornal mural que o grupo montará no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, será lida também por colegas de outras classes, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Planejamento da entrevista

No capítulo **Intervalo**, vai ser desenvolvido também um projeto relacionado com cinema. Por isso, entrevistem uma pessoa ligada a esse assunto, como, por exemplo, um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de uma locadora, ou alguém que simplesmente goste de cinema. Para produzirem uma boa entrevista, procedam assim:

Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que o que temos sobre nossa escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios em relação à norma-padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como *né?*, *tá?*, *tá ligado?*, *tipo*, etc.



Simon Potter/cultura/Cobis/Latinstock

8. Resposta pessoal. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois, ao contrário de alguns artistas, Laerte acha que todo ser humano tem uma rica capacidade de criação, porém nem todos a desenvolvem.

É um texto jornalístico que tem por objetivo expor informações, opiniões e experiências pessoais e profissionais de uma pessoa de destaque. Os locutores são o entrevistado e o entrevistador e os destinatários são os ouvintes (público de programas e jornais de rádio e TV, usuários da Internet, etc.). O suporte/veículo são programas e jornais de rádio e TV, a Internet, etc. O tema está relacionado com o perfil do entrevistado. O texto é construído a partir de perguntas do entrevistador e respostas do entrevistado. A linguagem geralmente está de acordo com a norma-padrão da língua, mas pode

variar, dependendo do perfil do entrevistado; nela são comuns as marcas de oralidade, tais como repetições, pausas, expressões como *né?*, etc.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da entrevista oral.



Thinkstock/Getty Images

ANEXO E

- Procurem conhecer o entrevistado e decidir qual vai ser o foco da entrevista.
- Preparem um roteiro de acordo com o perfil do entrevistado. Primeiramente, perguntem seus dados pessoais: nome, idade, cidade onde nasceu, etc. Depois, se o entrevistado for, por exemplo, um ator, procurem informar-se sobre ele, os cursos que fez, os filmes ou as peças em que atuou, se mantém outra atividade em paralelo, etc. Caso seja um colecionador, perguntem como começou a colecionar, quais são os filmes mais raros que possui, de quais mais gosta, e assim por diante. Se for um proprietário de locadora, perguntem como chegou a essa profissão, que tipos de filme são mais procurados pelos clientes, quais os filmes brasileiros mais alugados, qual é o comportamento do público em relação a séries, quantas horas trabalha por dia, etc.
- Façam perguntas curtas e objetivas. Prevejam possíveis respostas e preparem novas perguntas a essas respostas.
- Escolham entre os integrantes do grupo quem vai fazer as perguntas ao entrevistado. A pessoa poderá ler o roteiro de perguntas, mas é importante que tenha as perguntas em mente para não se perder na hora da entrevista.

Entrevistando

Não confiem na memória; gravem a entrevista com uma filmadora. Se não dispuserem desse recurso, façam a anotação das respostas. Se possível, fotografem o entrevistado para, posteriormente, juntar algumas fotos dele ao texto da entrevista.



Thinkstock/Getty Images

Revisão da entrevista oral

Como forma de avaliar se a entrevista realizada ficou boa ou se convém refazê-la ou até mesmo entrevistar outra pessoa, assistam-na, observando:

- se ela apresenta um bom ritmo, alternando perguntas e respostas;
- se o entrevistador mostra-se simpático e revela ter conhecimento sobre a pessoa entrevistada ou sobre o assunto abordado;
- se as perguntas são claras;
- se a linguagem do entrevistador é adequada ao perfil do entrevistado e do público;
- se o entrevistador conseguiu formular novas perguntas a partir das respostas dadas pelo entrevistado;
- se a entrevista é agradável de ouvir ou de assistir e se contém revelações interessantes para o público.

Apresentando a entrevista oral à classe

Apresentem a entrevista à classe e assistam às dos outros grupos. Ao final de cada vídeo, façam uma avaliação coletiva, usando os critérios de revisão apresentados acima.

ANEXO F

Produção de texto

A ENTREVISTA ESCRITA

No capítulo anterior, você teve contato com a entrevista oral. Neste capítulo, você vai conhecer a entrevista escrita e, comparando uma e outra, vai poder observar as diferenças entre elas decorrentes da mudança de suporte.

Leia a entrevista a seguir, concedida pela escritora Tatiana Belinky, autora de livros infantis.

Tantas palavras, tantas histórias...

Como foi sua chegada ao Brasil?

Tatiana – Nasci em Petrogrado, atual São Petersburgo, na Rússia, em 18 de março de 1919*. Meus pais eram da Letônia, filhos de gente abastada. Meus avôs eram madeireiros, exportavam pinho-de-riça, madeira vendida para o mundo inteiro. Mas, em 1929, as dificuldades econômicas e políticas se agravaram e a minha família resolveu emigrar. Viemos para o Brasil sem nada. Minha mãe era cirurgiã-dentista e veio com seus instrumentos para trabalhar. Eu trazia um livro e uma correntinha de ouro com uma medalhinha de Moisés barbudo, que eu pensava ser meu avô. O livro era de contos do grande escritor [Ivan] Turgueniev. Tenho esse livro até hoje, está se desmanchando.

A primeira paixão, no Brasil, veio antes de o navio entrar no porto. Foi a visão panorâmica do Rio de Janeiro: Copacabana, Pão de Açúcar, não havia a estátua [do Cristo Redentor]. Tudo natural, lindo! Eu conhecia o mar Báltico [na Letônia], bonito, com suas dunas e pinheirais. Mas o Rio de Janeiro era completamente diferente, de cair o queixo. Ficamos uma semana, depois voltamos para o navio, que seguiu até Santos, onde pegamos o trem montanha acima, passando por túneis, que eu nunca tinha visto. Chegamos a São Paulo.

[...]

E os livros? Sempre estiveram presentes em sua vida?

Tatiana – Na minha casa todo mundo lia. Nunca vi meu avô e minha avó sem livro na mão. Jamais me vi sem livros. Aos 4 anos eu já sabia ler, primeiro em russo, depois em alemão. Meu pai lia e contava histórias, me oferecia cubos de letras. Brinquei muito com eles e logo comecei a perguntar: “O que é isso?”. Meu pai dizia: “B, A, juntando dá BA”. Era fascinante. Comecei a ler cedo. Lia todos os meus livros. Logo comecei a escrever também. Mas era canhota e espelhava as letras que eu conhecia, automaticamente. E meu pai nunca disse: “Não pode!”. Ele só disse para tentar com a outra mão. E eu tentei. Assim fiquei ambidestra. Mas escrevo com a direita até hoje, com a letra igual àquela da infância. As editoras aceitam meu manuscrito. Elas têm digitadores, sabem ler o que escrevo, e se não entendem alguma coisa me telefonam perguntando.

E o encantamento com a leitura?

Tatiana – Desde criança meus pais me proporcionaram muito palco, muito teatro, muitos livros, muita poesia. Era leitura, ópera, balé, opereta, concerto de música, orquestras. Então eu já tinha uma bagagem muito importante para a leitura: a estética, a ética, o humor, a poesia.

Como disse aquele professor de literatura francês, Daniel Pennac: “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...” [...]. Há coisas que não se manda fazer, elas acontecem. Leitura não é tarefa, castigo. A leitura tem que ser prazer. [...]

[...].



Tatiana Belinky.

Victor Moriyama/Folhapress

* Tatiana Belinky faleceu em 2013, em São Paulo.

ANEXO G

Como nascem suas histórias?

Tatiana – As crianças perguntam de onde tiro inspiração para tantas histórias e versinhos. Eu digo: “Olha, inspiração eu tiro do ar [Tatiana inspira e solta o ar pelo nariz]. Porém, as ideias para escrever e contar alguma coisa, eu tiro só olhando para vocês.” Eu já tenho várias histórias na cabeça. Eu tenho um livro chamado *Diversidade*, que as crianças gostam muito, é todo em versinhos: “Um, preguiçoso/ Outro, animado/ Um é falante/ Outro é calado/ Olho redondo/ Olho puxado/ Nariz pontudo/ Ou arrebicado”. Fala das diferenças, cabelo loiro, cabelo escuro, cabelo crespo, cabelo liso, nariz arrebicado, nariz achatado. Enfim, todas as diferenças. E no final eu dou a moral da história: tudo é bonito e diferente.

Eu invento algumas coisas, mas, principalmente, eu observo muito. Em noventa anos acumulei muito assunto e tenho boa memória. Qualquer coisa me lembra outra. Então, não fico aí procurando palavras no bolso. Estão prontas, rápidas. Eu funciono assim. Eu penso depressa, falo depressa, leio depressa, reajo depressa.

[...]

Como os livros podem concorrer com a TV, a internet, o videogame?

Tatiana – Tudo concorre e não concorre. É preciso dar oportunidade para as crianças porque tem lugar para tudo. Sempre chegam coisas novas, porque coisas boas não acontecem somente hoje. Eu li um artigo que dizia que a televisão atrapalhava um pouco, mas a internet não, já que lá as crianças escrevem e leem. Podem até escrever errado, mas escrevem e leem. Também vale lembrar que nem todos são iguais e gostam das mesmas coisas. Na mesma casa nós éramos três irmãos muito diferentes um do outro. Aliás, um dos meus filhos, quando tinha 8 anos, perguntou: “Você acha justo e democrático” – com essas palavras – “tratar de modo igual filhos que não são iguais?”.



Tatiana Belinky em 2003.

Quando cria suas histórias a senhora reescreve muito o texto?

Tatiana – Eu escrevo espontaneamente. Quando tenho uma ideia, escrevo como se escrevesse uma carta, um conto. Falo, as coisas vêm fluindo sozinhas e a mão escreve. Aí guardo o texto na gaveta para pegar dali a uma semana. Então leio o que escrevi, vejo se acho bom, faço mudanças. Como diz o escritor russo Tchekhov, o texto, o teatro não se escreve, se reescreve. Sempre pode melhorar ou cortar. Eu guardo e releio. Ao reler, posso dizer isso com menos palavras, de um jeito melhor, mais compreensivo. Assim faço a minha apreciação. Então vou ao meu primeiro crítico, antigamente era o meu marido e ele não dava mole. Se não gostava, dizia: “Eu não gostei disso, está demais, mas isso não está certo, não concordo”. Eu dizia: “Se você não concorda, vamos discutir”. Hoje, meu crítico número 1 é meu filho Ricardo. Ele é escritor, tradutor e editor. Ele também não brinca em serviço. Se gosta, gosta; se não gosta, fala, corrige. Quando eu acho que está mais ou menos no ponto, maduro, mando para meu editor e espero.

Nossos leitores são professores de escolas públicas. Trabalham com crianças e jovens o ensino da leitura e da escrita. Que recomendações a senhora pode dar a esses educadores?

Tatiana – Diria: quer escrever? Isso eu falo também para as crianças que me perguntam como fazer para ser um escritor. Para começar, tem que aprender a escrever fluente. O importante é abrir os olhos, os ouvidos; sentir cheiro, prestar atenção em tudo. Não olhar para as coisas sem enxergá-las. Porque é isso que acontece com as pessoas: ouvem alguma coisa e não escutam nada. Ouvir e escutar, ver e enxergar são coisas diferentes. Tem que saber a diferença no sentido das palavras e absorver tudo em volta. Absorver e observar. Olha como dá para brincar com palavras, estou sempre brincando. É preciso prestar muita atenção, ser curioso, pensar no que você viu. A vida é tão instigante, o cotidiano, o que acontece à sua volta todos os dias. Tudo é interessante! Se você prestar atenção, usar a sua cabeça, ouvidos, olhos, dá até para um dia abrir a boca e botar no trombone, se for preciso. Escrever é falar por escrito. Desenvolver o estilo vem mais tarde. De tanto ler você aprende quanta coisa pode fazer com sua majestade a palavra; sem ela, a gente não é gente.

(Revista *Na ponta do lápis*, nº 12. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br>. Acesso em: 16/6/2014.)

ANEXO H

1. A fim de estabelecer uma comparação entre a entrevista oral e a entrevista escrita, responda:
 - a) Em que área profissional se destaca a pessoa entrevistada? *Tatiana Belinky destaca-se como escritora de livros infantis.*
 - b) O entrevistador demonstra ter preparado previamente um roteiro de perguntas? Justifique sua resposta. *Sim, pois as perguntas não se repetem e o entrevistador revela ter conhecimento sobre a carreira e a obra da entrevistada.*
 - c) De que modo a revista diferencia a fala do jornalista e a fala de Tatiana Belinky?
As perguntas são grafadas em negrito, e antes das respostas aparece a identificação da escritora, "Tatiana", para indicar a fala da entrevistada.
2. Observe as perguntas feitas à entrevistada. Qual é o assunto principal da entrevista?
A vida da autora e sua experiência como leitora e escritora.
3. Uma entrevista sempre está relacionada ao perfil do público a que se destina. A entrevista de Tatiana Belinky foi publicada em uma revista, chamada *Na ponta do lápis*, cujo público é formado principalmente por educadores que trabalham a leitura e a escrita com crianças e jovens.
 - a) Resposta pessoal. Sugestão: O título faz referência à rica produção da autora, relacionada à criação de histórias e ao uso das palavras e, assim, procura atrair a atenção de pessoas interessadas em leitura e em escrita.
 - b) Considerando-se o público da revista, qual o interesse dela em entrevistar Tatiana Belinky?
Tatiana Belinky, por ter se consagrado como autora de livros infantis de muito sucesso, certamente podia falar sobre a maneira adequada de incentivar crianças a se dedicarem à leitura e à escrita.
 - c) Qual o interesse de Tatiana Belinky em conceder a entrevista?
Falar de seu trabalho e de suas ideias e se deixar conhecer melhor pelo público da revista, que, assim, certamente se aproximaria mais ainda de sua obra.
4. Observe a linguagem de Tatiana Belinky na entrevista e compare-a com a de Laerte lida no capítulo anterior.
 - a) Que variedade linguística predomina na entrevista em estudo? *Uma variedade de acordo com a norma-padrão.*
 - b) A fala de Tatiana Belinky apresenta, como a de Laerte, marcas de oralidade, como repetições, frases e palavras cortadas, pausas, desvios da norma-padrão? Justifique sua resposta.
Não. Percebe-se na fala da autora a intenção de se expressar de acordo com a norma-padrão da língua.
 - c) E marcas de informalidade, a fala de Tatiana Belinky apresenta? Se sim, dê exemplos.
*Sim, há marcas de informalidade, como, por exemplo, "de cair o queixo", ausência de preposição em "que as crianças gostam" e o emprego do verbo *ter* no lugar de *haver*.*
5. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características específicas da entrevista escrita?
Professor: Sugerimos retomar o quadro de características da entrevista oral, montado no capítulo 2 desta unidade, e perguntar aos alunos quais delas são válidas também para a entrevista escrita. Em seguida, sugerimos, a partir das conclusões dos grupos, montar na lousa um quadro com as características da entrevista escrita.

Apresenta título. As perguntas e respostas costumam ser precedidas pelo nome do entrevistador e do entrevistado ou ser identificadas por meio de outro recurso (os nomes ou as iniciais dos nomes de um e outro, itálico, negrito, etc.). A linguagem geralmente segue a norma-padrão da língua e pode apresentar marcas de informalidade, mas raramente marcas de oralidade.

Entrevistas não presenciais

A falta de tempo das pessoas e o avanço das tecnologias têm contribuído para que o gênero *entrevista* sofra transformações.

Se antes uma entrevista sempre pressupunha um cara a cara entre entrevistador e entrevistado, hoje é possível que uma pessoa dê uma entrevista para a televisão, ao vivo, mesmo estando em outro continente e, às vezes, com uma grande diferença de horários.

É comum ainda um jornal ou revista encaminhar as perguntas por *e-mail* ao entrevistado, que responde e encaminha as respostas também por *e-mail*. Nesse caso, o entrevistado tem, ele próprio, condições de oferecer o texto já mais apropriado para a forma escrita. Se com isso o texto ganha em profundidade, ele perde, porém, em espontaneidade.



Markus Gilliar/DPA/ZumaPress/Glow Images

ANEXO I



EXERCÍCIO

Professor: Evidentemente, não há uma única possibilidade de redação para o trecho. O importante na atividade são as inúmeras hipóteses que os alunos vão levantar em cada situação e a reflexão em torno de critérios como adequação, interlocução, suporte, etc. Ofereçamos, a seguir, uma sugestão possível: A gente sempre se inspira em detalhes da vida. Suriá, por exemplo, é o nome de uma sobrinha real, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Quando

A fim de se exercitar para a atividade principal de produção de texto deste capítulo, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, transcrevam para a modalidade escrita, suprimindo as marcas de oralidade, a resposta de Laerte a seguir. Imaginem que a entrevista será publicada na revista *Língua Portuguesa* e façam os cortes e as adaptações que julgarem necessários. Depois comparem a redação final dos grupos e identifiquem as melhores soluções encontradas para cada situação.

eu estava criando Suriá, minha filha também estava com uma idade entre 6 e 7 anos e, como ela era uma menininha "moderna" (risos), eu a usei para construir a personagem. Mas a Suriá foi encomendada pela então editora da *Folhinha*, a Mônica, e eu fiz assim. Procurei pensar uma personagem que fosse boa para as crianças lerem e que também tivesse a ver com as coisas de que eu gosto. Eu gosto de circo e então pensei numa garotinha, filha de circenses, sobrinha de palhaços, que tem muitos bichos como amigos... e comecei a fazer as histórias de Suriá (risos).

Entrevistador: E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



AGORA É A SUA VEZ ►

Junto com os colegas de grupo, adaptem para a forma escrita a entrevista que realizaram no capítulo anterior.

Passando a entrevista da forma oral para a forma escrita

- Escolham uma frase significativa do entrevistado para servir de título para a entrevista ou criem um título com base no assunto abordado.
- Escrevam uma introdução breve, fazendo uma apresentação do entrevistado e do assunto tratado.
- Coloquem o nome do grupo antes das perguntas e o nome do entrevistado antes das respostas.
- Transcrevam o diálogo, mantendo marcas de uma eventual informalidade da linguagem do entrevistado, mas evitando excesso de marcas de oralidade.
- Façam um rascunho e só passem a entrevista a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.
- Se possível, digitem o texto e diagramem-no em colunas, como costumam ser apresentadas as entrevistas escritas. Insiram algumas fotos do entrevistado e deixem o texto preparado para integrar o jornal mural que o grupo irá montar no capítulo **Intervalo** desta unidade.

ANEXO J

TÍTULO DA PESQUISA: O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II (ligado ao Projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”)

TERMO DE ESCLARECIMENTO – RESPONSÁVEL LEGAL

A criança (ou adolescente) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II (ligado ao Projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”). Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como esse, por isso a participação da criança (ou do adolescente) é importante. O objetivo desse estudo é coletar dados por meio da recolha de produções textuais escritas e orais (as quais serão gravadas) para o estudo científico dos problemas de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer constrangimento ou risco de exposição da criança (ou do adolescente).

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. 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) e também sua respectiva imagem não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois ela (ou ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

Contato dos pesquisadores

Nome da pesquisadora: Alexandra de Souza

E-mail: lexesouza1@hotmail.com

Telefone: (037) 991460459

Endereço: Rua São Pio X, 317 – São Gotardo – MG

Nome da orientadora e pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Máira Sueco Maegava Córdula

E-mail: mcordula@gmail.com

Telefone: (34) 98401 1043

Endereço: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Av. João Naves de Ávila, 2121- Bairro Santa Mônica – CEP: 38408-100

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Contato dos pesquisadores

Nome da pesquisadora: Alexandra de Souza

E-mail: lexesouza1@hotmail.com

Telefone: (037) 991460459

Endereço: Rua São Pio X, 317 – São Gotardo - MG

Nome da orientadora e pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maíra Sueco Maegava Córdula

E-mail: mcordula@gmail.com

Telefone: (34) 98401 1043

Endereço: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Av. João Naves de Ávila, 2121- Bairro Santa Mônica – CEP: 38408-100

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: O PAPEL DA ENTOAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II (ligado ao Projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”)

Eu, _____ (nome do voluntário), 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. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) e também sua imagem não serão divulgados, 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 também concorde. Por isso ela (ou ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento.

Uberaba,...../...../.....

Assinatura do responsável legal Documento de Identidade

Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso ele possa assinar)

Documento de Identidade (se possuir)

Assinatura da pesquisadora

Este documento só deve ser assinado se estiver acompanhado da lista com nomes e telefones de todos os pesquisadores.

Telefone de contato dos pesquisadores:

- Pesquisadora: Alexandra de Souza (estudante de Letras da UFTM)

Telefone: (037) 99146 0459 / (037) 3426-1487

E-mail: lexesouza1@hotmail.com

- Orientadora e pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Máira Sueco Maegava
Córdula

Telefone: (034) 98401 1043

E-mail: mcordula@gmail.com

Rubrica do responsável legal	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.