

**ANÁLISE DE ASPECTOS PROSÓDICOS DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II<sup>1</sup>**

*ANALYSIS OF PROSODIC ASPECTS OF ORALITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE  
TEACHING TEXTBOOK OF SECONDARY SCHOOL*

**Juliana Ferreira e Silva**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Maíra Sueco Maegava Córdula**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**RESUMO:** Essa pesquisa discute o papel da prosódia no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II. Para tanto, investiga como se apresenta hoje a concepção e análise da língua falada a partir da análise de uma coleção de livro didático do ensino fundamental II. Com o objetivo de verificar quais são os aspectos linguísticos abordados pela coleção com relação à língua falada, escolheu-se uma das seções dos livros para ser analisada: Prática de Oralidade. A partir da observação das atividades propostas no material didático, fez-se uma categorização de termos relacionados a aspectos prosódicos da fala. Após esse levantamento, fez-se uma análise da frequência com que cada um desses termos ocorreu em cada capítulo, e os resultados foram apresentados em um quadro e analisados à luz da fundamentação teórica que embasa este trabalho. Os resultados da análise apontaram na direção de que o que mais acontece nas atividades direcionadas à prática de oralidade é: a) pouca diversidade de gêneros orais abordados; b) generalização de termos sem devida explicação sobre o que se refere; e c) ausência de informação para o aluno sobre como ele deverá proceder para desenvolver aquela habilidade da língua falada que está sendo pedida.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; língua portuguesa; oralidade; prosódia; livro didático.

**ABSTRACT:** This research discusses the role of prosody in Portuguese language teaching in secondary school. Therefore, it investigates how the design and analysis of spoken language are presented today based on the analysis of a collection of textbook of secondary school. In order to check what the linguistic aspects covered by the collection in relation to the spoken language are, it was chosen one of the sections of the books to be analyzed: "Prática de Oralidade" (Orality Practice). From the observation of the activities proposed in the teaching material, the terms related to prosodic aspects of speech found in the material were divided into categories. After this survey, the occurrence of each term was quantified and the results were presented in a table and analyzed in light of the theoretical framework that supports this paper. The analysis results pointed in the direction that what mostly happens in the activities aimed at oral practice is: a) little diversity addressed at oral genres; b) generalization of terms without due explanation of what they refer to; and c) lack of information for the students about how they should proceed to develop that ability of spoken language that is being requested.

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

---

<sup>1</sup> Este artigo traz alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado em andamento do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maíra Sueco Maegava Córdula e faz parte da linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Para elaborarmos esta pesquisa, partimos da hipótese de que não havia um trabalho sistemático com a oralidade nas salas de aula de língua portuguesa no ensino fundamental II e nosso propósito foi analisar uma coleção didática adotada por uma escola da rede estadual de São Paulo dentre as presentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2014-2016 para comprovar essa suposição. Isto posto, tivemos como objetivos nesta análise: verificar quais são os aspectos linguísticos relativos a aspectos específicos da modalidade oral da fala que são tratados em cada capítulo dos livros, para examinar se há atividades sistematizadas de produção e recepção de textos orais no material didático analisado; se as atividades didáticas examinadas consideram questões da oralidade no processo de aprendizagem da variedade culta da língua; e como os aspectos linguísticos prosódicos são considerados nas atividades didáticas propostas no material apreciado.

Este estudo justifica-se pelo fato de que o PNLD faz a distribuição de coleções didáticas como a avaliada neste trabalho em todo o território nacional, portanto, toda contribuição educativa que resultar desta pesquisa pode colaborar com a ação pedagógica nas salas de aula de todo o país, auxiliando professores e alunos na busca pela excelência no domínio da modalidade oral da língua.

## **METODOLOGIA**

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

A coleção escolhida, série *Teláris*, é adotada na rede pública do estado de São Paulo e faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2014-2015-2016. O objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que publica o Guia de Livros Didáticos (2013) com

resenhas das coleções que receberam sua aprovação. Assim, após análise das resenhas das coleções aprovadas, as escolas escolhem aquelas que melhor vão ao encontro de seu projeto político pedagógico e de sua realidade sociocultural. Para fazermos a nossa análise, selecionamos a seção chamada *Prática de Oralidade* com o objetivo de verificar quais são os aspectos abordados pela coleção com relação à língua falada. Cada um dos quatro livros da série traz oito capítulos, totalizando trinta e dois capítulos em toda a coleção, e cada capítulo traz uma seção específica para tratar de questões relacionadas à modalidade oral da língua portuguesa.

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

## **LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A partir da observação das atividades propostas no material didático, na seção *Prática de Oralidade*, buscamos verificar se havia atividades sistematizadas de produção e recepção de textos orais e se essas atividades analisadas consideraram questões da oralidade no processo de ensino e aprendizagem da variedade culta da língua, além de examinar como os aspectos linguísticos característicos da oralidade eram considerados no material.

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

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

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

Na seção *Prática de Oralidade* do capítulo 6 do livro do 6º ano, há duas propostas de atividades: “Um bom debate” e “Leitura em voz alta”. Na primeira parte, há uma atividade que orienta o aluno que, ao expressar sua posição em um debate, é importante sinalizar que vai emitir o seu ponto de vista, levantando a mão e pedindo a palavra, além da sugestão de algumas estruturas linguísticas para expressar opinião, como “na minha opinião...”, “para mim...”, “parece-me que...”, “acho que...”.

Na segunda atividade, *Jornal falado*, a pronúncia é mencionada no exercício que recomenda que os alunos pronunciem claramente cada palavra ou frase do texto de jornal que lerão em voz alta, conforme vemos em:

1. Selecione uma foto da primeira página de um jornal escolhido por você.
2. Leia o que diz a legenda, isto é, o texto que acompanha a foto e que serve para dar informações sobre o que foi fotografado.
3. Localize no jornal o texto que está ilustrado pela foto que você escolheu.
4. Leia o texto silenciosamente.
5. Treine para fazer a leitura desse texto em voz alta para seus colegas. Lembre-se dos cuidados a tomar ao fazer uma leitura em voz alta:
  - usar um tom de voz que seja ouvido por todos;
  - pronunciar claramente cada palavra ou frase;
  - modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.
6. Aguarde a sua vez de ler a notícia na atividade “Jornal falado”. (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 173.)

Uma amostra do termo modulação da voz através de pausas também pode ser lida no momento em que, ao lerem um texto de jornal em voz alta, os alunos são orientados a modular a voz de forma a destacar pausas e entonações de acordo com a pontuação utilizada e expressividade pretendida.

No capítulo 7 do livro do 7º ano, há uma proposta de dramatização de um diálogo já estudado anteriormente no capítulo. O texto do aluno sugere que é possível tornar o

diálogo mais significativo ao dramatizar. Para tanto, propõe-se: memorização, ensaio, uso de cenário e figurino. Há uma referência à entoação na atividade em que os alunos são aconselhados a, por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiarem a entoação de voz a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor.

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

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

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

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

Ainda no mesmo capítulo, encontramos alusão à postura corporal na parte em que, após um debate, o aluno escolhido para falar é aconselhado a fazer um ensaio da exposição para o grupo devendo observar a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes.

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

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

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

- a) A adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal;
- b) A postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 104.)

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

No capítulo 3 do livro do 9º ano, após reflexão sobre o tema estudado, considerando os textos propostos no capítulo e a pesquisa que o aluno deve desenvolver a partir de recortes ou gravação de reportagens, coleta de dados de fontes como o IBGE e de entrevistas com pessoas da comunidade – a atividade prevê, então, vários

momentos de uso e compreensão da modalidade falada da língua: gravação de reportagens, entrevistas e exposição oral. Porém, as orientações relativas a características da fala se restringem à articulação, pedindo que os alunos preparem uma exposição oral para os colegas, organizando as falas e observando a clareza na articulação das palavras e frases, conforme mostramos a seguir:

[...] 4. Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:

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

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

A – Planejamento e ensaio

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

B – Apresentação

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

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

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

[...] 3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo. Quem for escolhido deve preparar a fala:

- Organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;
  - Tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;
  - Prestando atenção ao ritmo: nem muito rápido nem muito lento. [...]
- (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 88.)

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

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

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

TERMOS	NÚMERO DE APARIÇÕES NA COLEÇÃO	PORCENTAGEM
Nenhum aspecto mencionado	13 vezes	
Tomada de turno	8 vezes	17%
Entoação	7 vezes	15%
Expressividade	7 vezes	15%
Ritmo	5 vezes	11%
Postura corporal	3 vezes	6%
Altura da voz	3 vezes	6%
Tom de voz	2 vezes	4%
Pronúncia	2 vezes	4%
Articulação	2 vezes	4%
Eloquência	1 vez	2%
Colocação da voz	1 vez	2%
Velocidade da voz	1 vez	2%
Direção da cabeça	1 vez	2%
Modulação da voz através de pausas	1 vez	2%
Adequação da linguagem – formal / informal	1 vez	2%
<b>TOTAL DE MENÇÕES</b>	<b>45 vezes</b>	<b>100%</b>

Fonte: Da autora.



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

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

Como exemplo da falta de direcionamento na instrução das atividades voltadas à oralidade, podemos notar, no capítulo 8 do livro do 6º ano, na seção Prática de Oralidade, atividade Um bom debate, que o exercício se compõe de contextualização do tema e perguntas sobre o mesmo para iniciar a conversa dos alunos, conforme mostramos em:

Consumir ou resistir?

Nos dias de hoje possuir objetos passou a ser sinônimo de alcançar felicidade, bem-estar, êxito.

As propagandas estão cada vez mais voltadas a levar o consumidor a se convencer de que precisa ter tudo o que é anunciado.

O que podemos fazer para não nos deixar levar pelas estratégias das propagandas?

Devemos acreditar em todas as informações de qualidades exclusivas atribuídas aos produtos?

O que você faz para resistir às inúmeras tentações das propagandas que nos rodeiam no dia a dia?

Converse com seus colegas sobre o assunto. (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 224.)

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

Apesar disso, ao lermos o manual do professor escrito pelas autoras da coleção, encontramos a afirmação de que existe uma preocupação com o ensino e aprendizagem

da língua falada, tendo em vista que dedicam uma seção de cada capítulo para o tema, conforme constatamos nesse trecho:

Há nessa coleção uma grande preocupação com o estudo da oralidade e/ou com o desenvolvimento da língua falada. Além da reflexão sobre as marcas específicas da oralidade e da sistematização de alguns princípios específicos da linguagem oral (alternância de turnos, por exemplo), dá-se particular importância ao estudo, à análise e à vivência dos gêneros orais: rodas de causos, debates (regrados ou não), registro da escuta de textos orais (falas, exposições), exposição oral sistematizada... Além desses gêneros específicos, estimulam-se como atividade oral a leitura expressiva, as dramatizações, a leitura dialogada e interativa por meio de diferentes estratégias: jograis, rodas de contação e/ou cantação, saraus. (BORGATTO et al., 2012 (b), p. 14).

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

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

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

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

Leitura teatralizada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(7) Que conta Pedro não pagou?

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

(9) Quem não pagou a conta? [...]

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

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

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

Uma possibilidade de desenvolvimento da ideia de ritmo, nesse caso, seria informar aos alunos que, segundo Cagliari (1992), como a língua portuguesa é uma língua

de ritmo acentual, o início dos pés silábicos é delimitado pela ocorrência dos acentos, demarcando seus limites nos grupos tonais. Esses acentos não equivalem à soma dos acentos das palavras quando são pronunciadas de maneira isolada. Há uma reestruturação no enunciado possibilitando que algumas palavras sejam átonas ou tônicas, dependendo de como o ritmo é estruturado pelo falante, o que resulta em processos fonológicos diferentes. Assim, é uma oportunidade para que o aluno aprenda que há uma variação das sílabas tônicas e átonas em relação às palavras quando ditas isoladamente, o que pode causar mudanças significativas na organização semântica do enunciado, conforme aprendemos com Cagliari:

Considere o exemplo a seguir:

Ela não viu o vestido novo que comprei hoje.

x x x x x x x x

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

Os próximos exemplos referem-se à altura da voz, e foram observados em 6% das menções no Quadro 1. Assim, no capítulo 3 do livro do 7º ano, há a indicação de que os alunos debatam sobre o que mudou na atitude dos torcedores do passado para os dias de hoje. Um aluno do grupo deve preparar a fala e ter cuidado, “ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam; prestando atenção ao **ritmo**: nem muito rápido nem muito lento.” (Borgatto, 2012 (a), p. 88, grifo das autoras).

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

Em primeiro lugar, é preciso não confundir “ritmo” com “velocidade de fala” ou “tempo”. O ritmo é a maneira como as línguas organizam a substância

fonética no tempo, com base na relação de proeminência entre sílabas e acentos. No entanto, um mesmo padrão rítmico pode ser dito com maior ou menor velocidade de fala – assim como uma estrutura musical não perde o ritmo se executada mais rápida ou mais lentamente (variação de *andamento*: uma valsa, por exemplo, pode ser executada bem lentamente ou com um andamento mais rápido, mas continuará sendo uma valsa). (MASSINI CAGLIARI E CAGLIARI, 2006, p. 117.)

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

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

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

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

No capítulo 7 do livro do 7º ano, encontramos outra menção à expressividade na atividade que pede que, em duplas, os alunos memorizem um diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade. Por haver muita argumentação nesse

diálogo, propõe-se que os estudantes ensaiem a entoação de voz, a expressividade, a eloquência a ser dada nos momentos em que se pretende convencer o interlocutor.

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

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

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

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

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

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

O enunciado (22) pode ser dito como uma afirmação pura. O enunciado (23), para trazer a ideia de ironia, precisa da presença de elementos supra-segmentais prosódicos. Desse modo, o enunciado (23) será dito com um sorriso no canto da boca (contexto pragmático gerando uma certa qualidade de voz). Além disto, o falante usará outros elementos supra-segmentais prosódicos adequados para transformar uma simples pergunta numa pergunta irônica. Isto se obtém, por exemplo, com o uso de um tom secundário do tom de pergunta (como maior variação melódica); com o uso de uma tessitura mais alta a partir de “é livro...”, ou destacando apenas o nome do livro (O Banquete de Platão). Em lugar da tessitura ou em acréscimo, pode-se variar o andamento (tempo), a ponto de transformar o ritmo acentual esperado numa fala silabada.

O falante poderia ter falado de outro modo, usando outras palavras ou mesmo variando apenas o conjunto de elementos supra-segmentais

prosódicos necessários para obter o efeito da ironia descortesa que queria imprimir à sua fala. [...] (CAGLIARI, 1992, p. 149-150)

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

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

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

Embora a pausa nos pareça ser um aspecto importante na produção da língua falada e, por isso, mereça um estudo mais desenvolvido ao longo de uma prática de



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

Dando continuidade à análise dos elementos prosódicos, verificamos o termo tom de voz, cujo exemplo encontra-se no capítulo 1 do livro do 6º ano, na proposição de que os alunos dramatizem a leitura de um conto, usando muita expressividade, e, para isso, são instruídos a procurar usar um tom de voz que seja ouvido por todos, dentre outros aspectos.

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

Outro elemento analisado é a pronúncia, que pode ser vista no Quadro 1 com 4% das menções. No capítulo 6 do livro do 6º ano, em uma atividade de leitura em voz alta de

um texto de jornal, pede-se que o aluno se atente a pronunciar claramente cada palavra ou frase.

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

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

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

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

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

[...] 3. Anotem as conclusões a que chegaram e escolham um colega para falar em nome do grupo. Quem for escolhido deve preparar a fala:  
Organizando as anotações, reescrevendo frases, trocando palavras, grifando as palavras-chave de cada tópico para lhes dar destaque durante a exposição oral;

Tendo cuidado, ao falar, com a altura da voz, com a postura do corpo e com a direção da cabeça, para que todos ouçam;  
Prestando atenção ao ritmo: nem muito rápido nem muito lento. [...]  
(BORGATTO et al., 2012 (a), p. 88.)

Outro exemplo do item postura corporal, no capítulo 3 do livro do 8º ano propõe-se que os alunos preparem uma exposição oral, em que é necessário planejar o que vai ser falado, participando de um debate posicionando-se sobre a questão se é possível não se deixar levar pelo consumismo. O aluno escolhido deverá fazer um ensaio da exposição para o grupo, observando a adequação da linguagem: lembrar que a exposição de um texto de caráter informativo deve privilegiar uma linguagem mais formal; a postura corporal e a colocação de voz, para que a exposição seja agradável e prenda a atenção dos ouvintes, como mostra o seguinte segmento:

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

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

[...] Para tornar mais significativo esse diálogo, formem duplas que queiram dramatizar o texto.  
a) Memorizem o diálogo e ensaiem uma apresentação com bastante expressividade.  
b) É interessante que haja no cenário: a banca do vendedor de palavras entre duas outras bancas, algumas palavras escritas em folhas ou placas para mostrar aos espectadores. Se quiserem, pensem nas roupas que as personagens estariam usando e montem os figurinos.  
c) Por ser um diálogo com muita argumentação, ensaiem a entonação de voz, a expressividade, a eloquência a ser dada nos momentos em que há a intenção de convencer o interlocutor. [...] (BORGATTO et al., 2012 (a), p. 204.)

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

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

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

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Dessa forma, esta análise evidencia que há um tratamento generalizado dos aspectos linguísticos da fala na coleção analisada e que, apesar de alguns já aparecerem mencionados em algumas seções de *Prática de Oralidade* do livro didático analisado, esses aspectos não são trabalhados de maneira sistemática de forma que o aluno conclua seus estudos com o domínio da competência de saber usar esses recursos para os diversos fins que necessitará nas suas práticas sociais.

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

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

## REFERÊNCIAS

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris**: português. São Paulo: Ática, 2012 (a). 4 v.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris**: português. São Paulo: Ática, 2012 (b). Manual do professor do sétimo ano.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992. p. 137-151.

FUNDAÇÃO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em 07.out.2016.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. PNLD 2014. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental: anos finais. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v.1. São Paulo: Cortez, 2006. p. 105-146.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 07.out.2016.