

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

TALITA CRUZ GALINDO

**PADRÕES ENTOACIONAIS E CONSTRUÇÃO DE
SENTIDO: UM TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE
2011

TALITA CRUZ GALINDO

**PADRÕES ENTOACIONAIS E CONSTRUÇÃO DE
SENTIDO: UM TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ciências da
Linguagem da Universidade Católica
de Pernambuco, para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Ana de
Moura Aguiar

Co-orientador: Prof. Dr. Francisco
Madeiro

RECIFE

2011

G158p

Galindo, Talita Cruz

Padrões entoacionais e construção de sentido : um trabalho com gênero textual no 1º ano do ensino fundamental / Talita Cruz Galindo ; orientador Marígia Ana de Moura Aguiar ; co-orientador Francisco Madeiro, 2011.

28, [21] f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2011.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas. 3. Língua portuguesa - gênero. 4. Entonação (fonética). I. Título.

CDU 800.85

**PADRÕES ENTOACIONAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UM
TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Defesa pública em:

Recife, 28 de Março de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Orientador: Profa. Dra. Marígia Ana de Moura Aguiar

1º Examinador: Profa. Dra. Zulina Souza de Lira

2ª Examinador: Profa. Dra. Silmara Dela Silva

RECIFE
2011

DEDICATÓRIA

À Deus, pela saúde, fé e perseverança que tem me dado;

À meu noivo, Anderson, pelo amor, paciência, força e companheirismo nas horas de angústia;

À minha mãe e a minha avó, que sempre me apoiaram e acreditaram em meu potencial, me incentivando na busca de novas realizações;

À minha grande professora, Marília Aguiar, pela sabedoria e dedicação com a qual me orientou no decorrer desses anos.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pela força e sabedoria que me proporcionou ao longo desses anos;

À querida **Professora Marília**, pela grande contribuição em minha carreira, por seu carinho, respeito, generosidade;

Ao meu co-orientador **Professor Dr. Francisco Madeiro**, pelas orientações e discussões;

Aos **Professores do Mestrado em Ciências da Linguagem**, pela atenção e pela ajuda durante as aulas do curso;

À **Professora Dra. Zulina Lira**, pelas contribuições e atenção na etapa final deste trabalho;

À **Professora Dra. Silmara**, pelas contribuições e sugestões dadas;

Aos **colegas de Mestrado em Ciências da Linguagem da Turma 7**, pelo grupo interativo e pelos estudos desenvolvidos em especial as ;

Aos **meus familiares e amigos**, que torceram por mim;

À **Professora e aos alunos do Colégio Visão**, o qual tive a oportunidade de conviver e desenvolver essa pesquisa;

À **FACEPE** pelo financiamento da pesquisa.

“Aprendendo os caminhos da cultura a criança aprende caminhos da linguagem”.

(BRUNNER, 1997)

"Um dos momentos inesquecíveis da vida de qualquer criança é quando, pela primeira vez, ela junta uma letrinha, mais outra, e mais várias delas e começa a... ler! É uma conquista tão importante que será usufruída pelo resto de sua vida e abrirá, a cada dia, uma nova janela para o mundo."

Maurício de Sousa

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar os padrões entoacionais na construção de sentido em produções de crianças do 1º ano do ensino fundamental, utilizando diferentes gêneros textuais. Para isso, foram investigadas crianças de um Colégio particular da Cidade do Recife, na faixa etária entre 6 e 7 anos, tanto do gênero masculino quanto do feminino. Os dados foram coletados durante atividades de leitura, onde a professora contou histórias para seus alunos utilizando diferentes gêneros textuais, como fábula, conto de fadas, história em quadrinhos e carta. A pesquisa apresenta uma análise qualitativa da atividade de leitura, analisando o papel da entoação na construção de sentido. A análise dos dados foi realizada com base no modelo Interativo Entoacional de David Brazil (1985), buscando identificar as pistas entoacionais fornecidas na leitura da professora para seus alunos e sua relação com a construção de sentido. Os resultados mostram que a entoação assume três funções textuais: a organizacional, a informativa e a interacional, que apresentam um papel significativo para a construção de sentido durante a atividade de leitura, e que as palavras com proeminências utilizadas pela professora, em sua grande maioria, foram as mesmas escolhidas por seus alunos, contribuindo para construir o sentido no momento da leitura. A pesquisa oferece subsídios tanto para o desenvolvimento e aprimoramento do olhar do fonoaudiólogo escolar com relação à oralidade e aos seus aspectos prosódicos, na produção de crianças em processo de desenvolvimento da aquisição da leitura-escrita, como para o desenvolvimento de estratégias que possam diminuir as dificuldades na produção oral da criança, através da construção de momentos de interação entre terapeuta e paciente, promovendo a elaboração do texto oral da criança, dando um novo sentido a sua leitura.

Palavras chaves: linguagem, gêneros textuais, padrões entoacionais

ABSTRACT

This research aims at investigating the intonational patterns in the construction of meaning in children's productions of the 1st year of elementary school, using different text genres. For this, we have investigated children who attend a private college of the City of Recife, aged between 6 and 7 years, both male and female. Data were collected during reading activities, where the teacher told stories to students using different kinds of texts, such as fable, fairy tale, comic book and letter. The research presents a qualitative analysis of the activity of reading, analyzing the role of intonation in the construction of meaning. Data analysis was performed on the model of Interactive Intonation by David Brazil (1985), seeking to identify the intonation clues provided in the teacher reading to his students and their relation to the construction of meaning. The results show that intonation takes three textual functions, organizational, informative and interactive, playing a significant role in the construction of meaning in reading activity, and that the prominent words used by the teacher, were almost the same used by the students, helping to build the meaning in reading. The research contributed both to the development and improvement of the oral speech activity particularly as related to the intonational patterns to construct meaning, and providing a better textual production, but also to develop strategies that can reduce the difficulties in the oral production of children through the construction of moments of interaction between therapist and patient, promoting the development of the oral text by the child, giving a new meaning to reading.

Keywords: language, genre, intonational patterns.

LISTA DE TABELAS

TABELA I – Lista de palavras do gênero fábulasPg.42

TABELA II – Lista de palavras do gênero HQPg. 46

TABELA III – Lista de palavras do gênero Conto de fadasPg. 52

TABELA IV – Lista de palavras do gênero cartaPg. 55

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Linguagem	12
1.2 Gêneros textuais	17
1.3 O gênero textual em sala de aula e a leitura	22
1.4 Entoação e construção de sentido	26
2. METODOLOGIA	32
2.1 Sujeitos	32
2.2 Material	33
2.3 Procedimentos para obtenção dos dados	35
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERENCIAS	60
ANEXOS	
ANEXO I	
ANEXO II	
ANEXOIII	
ANEXO IV	

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, cuja perspectiva teórica se ancora no sócio-interacionismo e nas contribuições da Linguística Textual, a proposta de Brazil (1985) será adotada para a análise dos padrões entoacionais usados na construção de sentido em trocas comunicativas no ambiente escolar, utilizando diferentes gêneros textuais.

A concepção de linguagem escolhida para este trabalho é a interacionista, bastante difundida nos meios acadêmicos e científicos, atualmente, e apresenta três fatores: o linguístico, o cognitivo e o interacional. O linguístico está ligado aos elementos relativos à organização do discurso, às regras que ordenam e permitem o compartilhamento do código. Já o cognitivo está relacionado ao conhecimento acumulado, resultado de experiências e vivências, podendo ser chamado de conhecimento enciclopédico, determinando os modelos de cada falante. Constitui a forma com a qual cada um de nós interpreta e se relaciona com os acontecimentos do mundo. Por fim, o fator interacional, naturalmente acoplado aos anteriores, que compõe a própria realização do discurso e torna possível a construção do sentido, necessário para a existência da linguagem. É através do processo de interação, na interação com o outro, que o texto verbal é construído. O fator social exerce papel principal na realização da fala. Diante disso, o contexto sócio-cultural é considerado como um dos fatores mais importantes na aquisição da linguagem, constituindo o primeiro *locus* de interlocução da criança, sendo a base para o intercâmbio social, resgatando o termo usado por Vygotsky (1987) para descrever a função primordial da fala.

Na linguagem, encontramos as formas oral e escrita. A escrita é definida como produção e armazenamento do conhecimento, e a fala, a manifestação das relações em interações face a face, com características próprias, gerando diferentes gêneros textuais escritos e gêneros textuais orais. O padrão entoacional na fala está relacionado diretamente à intenção comunicativa do indivíduo. Na leitura oral, a presença desses padrões representa não só a apropriação adequada da intencionalidade por parte do leitor, como também o

nível de compreensão/apreensão de sentido do texto.

A criança que cursa o primeiro ano do ensino fundamental encontra-se na fase de transição fonológica, caminhando para a fase de decodificação. A decodificação significa que a criança está pronta para ler textos, porém, não necessariamente compreendê-los; está alfabetizada, mas, às vezes, não letrada em uma determinada prática de linguagem. A compreensão exige a mediação do professor a partir da elaboração de perguntas adequadas a cada nível de ensino (NASCIMENTO, 2009).

Compreender é ter a habilidade de confrontar e entender as informações contidas no texto, somadas a informações trazidas pelo leitor para a produção de uma informação nova.

A todo momento os falantes/ouvintes da língua têm contato com algum texto, podendo ser ele verbal ou não-verbal. Através desse contato, todos eles desenvolvem uma capacidade de diferenciação entre um texto e pelas características próprias de cada texto. Tais características próprias conduzem a comunicação, a linguagem utilizada, entre outras, e levam o falante/ouvinte, a deparar-se com diferentes textos, textos esses de diferentes gêneros, mesmo não sabendo ao certo a definição do que é gênero textual (SILVA, 2008).

Diante disto, este trabalho teve como objetivo geral investigar os padrões entoacionais na construção de sentido em produções de crianças do 1º ano do ensino fundamental, utilizando diferentes gêneros textuais. Como objetivos específicos, fazer um levantamento dos padrões utilizados pelo professor na leitura de diferentes gêneros textuais; investigar, através de relatos e respostas a perguntas elaboradas pelo professor, a escolha lexical para a construção do sentido do texto pela criança; fazer um levantamento das escolhas lexicais da criança e compará-las com as destacadas nas proeminências tonais do professor para identificar a sua relação com a intencionalidade do professor e a construção do sentido pela criança; e identificar as estratégias utilizadas pela criança para a compreensão do texto lido pelo professor.

A dissertação está estruturada em três capítulos, uma introdução e uma parte final relativa as considerações gerais. O primeiro capítulo é constituído pela fundamentação teórica, onde são abordados alguns conceitos de linguagem e as teorias que fundamentam esta pesquisa. O conceito de

linguagem escolhido para esta pesquisa é aquele que considera o processo interativo como construção de sentido, visto que as condições de produção dependem das relações de sentidos, previamente estabelecidas pela sociedade, bem como da posição do sujeito no processo interativo.

Ainda na fundamentação, é realizada uma revisão bibliográfica das teorias dos gêneros textuais, destacando as posições teóricas de Bakthin, Marcuschi, Dionísio, entre outros, através de uma breve explanação sobre os gêneros textuais, destacando suas características principais, além de sua utilização na sala de aula.

A pesquisa fundamenta-se na entoação e seu papel na construção de sentido, bem como na relação interação e prosódia como proposto por David Brazil, dando ênfase ao trabalho com a entoação em sala de aula. A Teoria Interacional do Tom, de David Brazil (1985), servirá de base teórica para a análise do corpus.

O segundo capítulo do trabalho está relacionado à metodologia, onde serão descritos os dados referentes aos sujeitos e aos materiais utilizados durante a pesquisa, assim como os procedimentos para obtenção dos mesmos, fornecendo dados para o desenvolvimento do terceiro capítulo, onde serão feitas as análises.

Por fim, com base nas análises, temos a conclusão, onde são colocadas algumas considerações sobre a pesquisa, bem como propostas apontadas para trabalhos futuros.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Linguagem

A vida social do ser humano é preenchida por fenômenos discursivos, em que estão presentes vários modos de fala, os quais, por sua vez, estão relacionados a um maior/menor grau de formalidade, aproximação/distanciamento entre os interlocutores, dentre outros aspectos. Por outro lado, a linguagem tem como função comunicar ao ouvinte a posição ocupada pelo falante, na sociedade, razão pela qual as produções linguísticas, como discurso político, aula, adquirem valor apenas quando realizadas em um contexto social e cultural. Assim, cada discurso é elaborado de acordo com a situação em que é produzido, com diferenças cognitivas e lingüísticas entre os vários discursos e entre os interlocutores, o que pode levar a várias interpretações.

Para Bange (1983 *apud* KOCH, 2007), um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual membros de uma comunidade “inter-agem”. O uso da linguagem constitui-se, em síntese, em uma atividade argumentativa, e se pretende a orientar os enunciados no sentido de gerar conclusões.

A prática social mais utilizada em nosso dia-a-dia é a conversação, realizada, essencialmente, através da oralidade/fala. A fala se realiza através de textos, produzidos de acordo com cada situação de uso, e a partir dela se constroem as identidades sociais. Toda conversação sempre está relacionada a alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão interagindo.

Durante a interação face a face, o locutor não é o único responsável pela produção do seu discurso. Trata-se, como afirma Marcuschi (2001), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só colaboram um com o outro, como “co-negociam”, “co-argumentam”, de tal forma que não faria sentido analisar separadamente as produções individuais.

No momento da conversação, tudo muda, e seus equilíbrios são

provisórios. A mudança existente na conversação é a condição de existência de uma interação: a falha exagerada de uma negociação pode causar o fim da interação. Mas, por outro lado, seu sucesso torna vã qualquer comunicação, porque a troca implica diferença, e o excesso de consenso só conduz ao silêncio (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

A conversação não se constitui exclusivamente na produção individual de cada falante, mas na produção conjunta, uma atividade de co-produção discursiva, mesmo quando a fonte é um indivíduo por vez.

Assim, a linguagem humana, por ser um lugar de interação, de constituição de identidades, de representações, de negociação de sentidos, constitui-se, naturalmente, em uma atividade de co-enunciação. As práticas discursivas são de grande importância, devido ao papel que assumem na formação de um indivíduo enquanto ser social. A escrita e a leitura estabelecem as condições de integração das pessoas como membros efetivos de uma sociedade.

A leitura é uma atividade interativa na qual sujeitos leitores desempenham um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, criticando e avaliando a informação que se tem, e conferindo o significado ao que lêem (BORTONI; SOUSA, 2008).

Ao ler e compreender um texto, o leitor utiliza muitas estratégias, do tipo levantar hipóteses, validar ou não hipóteses, preencher lacunas deixadas pelo autor, participando ativamente na construção de sentido do texto.

A leitura precisa ser vista como um processo, em que o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O que lemos só faz sentido ou é coerente a partir do momento que percebemos as intenções do autor, seu ponto de vista, e quando passamos a imaginar as possibilidades do final de cada texto.

A leitura apresenta um papel importante nas relações sociais. As normas sociais, que consideram um comportamento linguístico adequado, podem ser implícitas, pois fazem parte das crenças e dos valores que as pessoas têm, e explícitas, como é o caso das normas gramaticais.

Dessa forma, é importante saber que gramática e discurso se completam (MARCUSCHI, 2006). Sendo assim, a gramática pode ser

entendida como sintaxe da língua, tendo como unidade a frase ou sintagma; como sintaxe da textualização de unidades suprafrasais; e como expressa na formulação de Wittgenstein (*apud* MARCUSCHI, 2006), a gramática de uma palavra, que envolve os processos de construção de sentido e não propriamente questões de sintaxe. Essas noções de gramática estão relacionadas à noção de regras, que, por sua vez, possui uma variedade de definições. Para Marcuschi (2006), regra pode ser uma espécie de norma ou indicação de caminho a ser usada na organização linguística, se quisermos nos fazer entendidos por nossos interlocutores.

Com base nessas considerações, e partindo do princípio de que a língua se realiza através de textos nas mais variadas situações sociais, ela deve ser trabalhada na escola sempre observando situações de uso real. Para tanto, é necessária a utilização diversificada de gêneros, presentes em nosso dia-a-dia, cumprindo diversas funções, como divertir, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, e anunciar (BORTONE; MARTINS, 2008).

Saussure (1916), já definia a língua como um fato social, visto que além de pertencer a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la nem modificá-la. Por outro lado, a perspectiva de Chomsky considera que cada falante retém a gramática de sua língua, graças a sua competência lingüística (CARDOSO, 1999), fator de natureza cognitiva. Dependendo do contexto em que se realiza, no entanto, à língua são atribuídos diferentes sentidos a serem identificados a partir de fatores contextuais familiares aos interactantes, sejam eles relativos a conhecimentos prévios partilhados pelos atores portanto, de natureza cognitiva ou os dados fornecidos no momento da realização da interação situacionais. Aos atores (interlocutores) é dada a escolha do padrão linguístico a ser usado, definido pela posição de papéis no evento de fala, do nível de formalidade e a intenção comunicativa. Nesse momento, colocam-se à disposição dos falantes os padrões reconhecidos socialmente: o de prestígio (identificado como língua padrão) e os próprios de cada grupo social (variações do padrão).

A escrita tende a privilegiar a língua padrão, embora, dependendo da situação e do contexto, a escolha pode favorecer variações do padrão. Em síntese, a organização linguística se dá através do uso de estratégias que

viabilizem a construção de sentido do texto, seja ele oral ou escrito.

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade e está associada a conteúdos de prestígio. A variedade da língua culta está relacionada à escrita e à tradição gramatical, e é portadora de uma tradição cultural e de uma identidade nacional. A língua de uma comunidade é uma atividade social. O seu uso se dá através de estratégias discursivas, resultado do conhecimento linguístico acumulado pelo falante, realizando-se em diferentes gêneros textuais, de acordo com cada situação.

Sendo a linguagem de natureza social, cognitiva e contextual, as estratégias textual-discursivas para sua realização visam a orientar o interlocutor na construção do sentido. No momento da interação, o sujeito faz uso de um conjunto de estratégias, as chamadas estratégias textual-interativas, que facilitam a compreensão, introduzem esclarecimentos, exemplificações, aumentam a força retórica do texto, dão relevo a certas partes do enunciado, modalizam o que é dito, além de refletir sobre a própria enunciação. Nesse sentido, consideram-se três conjuntos de estratégias: as formulativas, as metadiscursivas e as metaformulativas.

Nas estratégias formulativas, no texto falado, a verbalização e o planejamento ocorrem concomitantemente; já no texto escrito, o produtor tem mais tempo para elaborar e planejar, podendo fazer rascunhos, revisar, corrigir e modificar o que já havia sido elaborado. Estas estratégias organizam o texto com intuito de facilitar a compreensão dos enunciados pelo interlocutor, e/ou dar sentido àquilo que é dito, promovendo o sucesso na interação. Entre elas, destacam-se as inserções, as repetições e os parafraseamentos retóricos e as estratégias de relevo. As inserções facilitam a compreensão dos interactantes. Dada a necessidade de acréscimo de elementos que colaboram na construção de sentido, o locutor suspende, temporariamente, uma dada sequência e insere algum tipo de material linguístico. Com relação à repetição, Marcuschi (1997) argumenta que

Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por sua maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui

para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior envolvimento interpessoal, o que torna a repetição essencial nos processos de textualização na língua falada (p.95).

É válido salientar que, no texto escrito, a repetição também apresenta um recurso de grande valor persuasivo. As repetições e os parafraseamentos retóricos funcionam como reforço da argumentação. Na função de deslocamento de constituintes, no que se refere à língua falada, existem momentos de integração sintática plena, além de alguns padrões expressivos com função relevo/focalização, em que se pode falar em deslocamento de constituintes, devido à segmentação do enunciado.

Além dessas estratégias já mencionadas, o falante faz uso de estratégias metadiscursivas, que se referem ao próprio ato de dizer, atuando no âmbito da própria atividade discursiva. O locutor avalia, corrige, ajusta, comenta a forma de dizer. As estratégias metadiscursivas atuam no âmbito da própria atividade discursiva, e podem ser classificadas em três tipos distintos: as metaformativas, que tomam como objeto o próprio texto, sua forma de estruturação, o código usado, o estatuto de um segmento textual em relação aos precedentes ou subsequentes; as modalizadoras ou metapragmáticas, que têm por fim indicar o grau de certeza, de adesão de comprometimento do locutor com relação ao seu discurso, ou introduzir atenuações, comentários a respeito dos enunciados que produz, com vista à preservação das faces; e as metaenunciativas, em que a própria enunciação é tomada como objeto de menção (KOCH, 2006).

Existem, ainda, os articuladores textuais que podem funcionar como organizadores do texto, além de exercer funções de ordem metadiscursiva. Dividem-se em quatro classes: de conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos, organizadores textuais e metadiscursivos. Os articuladores de conteúdo proposicional servem para sinalizar as relações espaciais e temporais, estabelecendo entre eles relações de caráter lógico-semântico. Os

articuladores discursivo-argumentativos apresentam-se na forma de introdutores do tipo conjunção, contraconjunção, justificativa, explicação, conclusão, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outros. Os organizadores textuais, por sua vez, estruturam a linearidade do texto, organizando-o em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo (Maingueneau, 1996, p. 170). Já os articuladores metadiscursivos tratam de introduzir comentários sobre a forma e modo de formulação do enunciado.

Os articuladores textuais são responsáveis pela coesão textual, além de um número bastante significativo de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido e, portanto, da coerência (KOCH, 2006).

Diante disto, percebemos que articuladores textuais são importantes na utilização dos gêneros textuais, por serem responsáveis pela coesão e conseqüentemente, pela construção de sentido do texto.

1.2 Gêneros textuais

Considera-se gênero textual os textos que encontramos em nossa vida diária, constituídos por padrões sociocomunicativos característicos, objetivos enunciativos e estilos solidamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros textuais estão presentes nas atividades comunicativas do dia-a-dia. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Apresentam uma difícil definição formal, precisando ser contemplados os seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos, caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Os gêneros textuais se realizam através da linguagem humana. Porém, as particularidades linguísticas e estruturais não os determinam, mas contribuem para a sua caracterização (LIMA, 2010).

Os gêneros orais e escritos muitas vezes se aproximam. Dar um recado oral, por exemplo, é semelhante à produção de um bilhete. Contar uma história de terror é semelhante a escrever um conto de terror. Apesar de suas

semelhanças, o texto escrito apresenta algumas peculiaridades que exigem o domínio de um conjunto de recursos linguísticos nem sempre presente nos textos orais.

Os gêneros textuais são realizações linguísticas concentradas, definidas por propriedades sócio-comunicativas. São constituídos por um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Podem ser descritos em várias formas: telefonema, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, outdoor, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, bate-papo por computador, entre outros, podendo variar de cultura para cultura.

Para Bakhtin (2000, p.279), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, na sociedade, são criadas espécies de textos que nos ajudam a saber como dizer o que queremos dizer em determinada situação. Os conhecimentos prévios e expectativas sobre o que foi ou não dito ajudam o leitor ou o ouvinte a entender as orientações dadas aos textos.

Para lidar com cada gênero textual, é necessário participar das práticas de linguagem em que eles estão presentes. Schneuwly e Dolz (1999, p.7) definem gêneros textuais como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

De acordo com Bazerman (2006, p.60), gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido.

Os gêneros são determinados mais pelos objetivos dos falantes e natureza do tópico tratado do que propriamente pela forma, como afirma Biber (*apud* MARCUSCHI, 2000). No entanto, essa afirmação não nos impossibilita de traçar um perfil do aspecto formal desse gênero, pois “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1979 *apud* DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 36).

Eles estão presentes em todas as situações da vida, em que todas as ações humanas são mediadas pela atividade discursiva. Bakhtin (1997, p. 301) afirma:

Para falar, utilizamo-nos sempre de gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Como dizia Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em gêneros sem suspeitar de sua existência.

Os gêneros são múltiplos, infinitos e passam modificações constantemente, conforme as ações de linguagens a que estão relacionados. Os novos gêneros são chamados de emergentes e possuem identidades próprias. Esses gêneros permitem a redefinição de alguns aspectos centrais na absorção da linguagem em uso. Um exemplo a ser dado é a relação entre a oralidade e a escrita, as diferenças existentes entre elas, minimizando suas barreiras (Marcuschi, 2002, p. 01).

Alguns destes gêneros tendem a desaparecer, como a narrativa épica, a carta pessoal, enquanto novos gêneros vão surgindo, como observamos atualmente, a exemplo dos torpedos, *scraps* etc (SILVA; ARAÚJO, 2009).

Para Bakhtin (1992, p. 279),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Diferentemente do gênero, o tipo textual é a construção teórica definida por propriedades linguísticas intrínsecas. Sua nomeação abrange um conjunto

limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbal, relações lógicas, entre outros. Caracteriza-se mais pelas sequências linguísticas. Fazem parte de categorias teóricas: a narração, a argumentação, a descrição, a exposição e a injunção.

Em todo gênero, há presença de tipos textuais, constituindo, assim, um texto tipologicamente variado. É o caso, por exemplo, da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa, uma argumentação (definida em função de algo) e uma descrição de uma situação. Entre gênero e tipo existe uma relação de complementaridade: todo gênero textual apresenta uma forma e uma função.

Para Adam (*apud*, SILVEIRA, 2005), a tipologia textual está baseada em sequências prototípicas, como, descritiva narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Com isso, considera-se que não há gêneros textuais homogêneos, podendo encontrar num exemplar de gênero, diferentes sequências, como por exemplo, um gênero de natureza argumentativa com várias sequências narrativas.

A noção de tipos textuais está relacionada a traços linguísticos característicos, tais como a dominância de algumas formas verbais, preferência por certas estruturas, entre outros, enquanto os gêneros textuais estão relacionados à noção de discurso, de uso da língua em situações de interação social definidas (MARCUSCHI, 1997).

Além do tipo textual, temos o domínio discursivo que dá origem a vários gêneros, estabelecem práticas discursivas, podendo ser identificado um conjunto de gêneros textuais, próprios ou específicos, como hábitos comunicativos. Destaca-se também neste meio o suporte de um gênero, que se constitui de uma superfície física com formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2008).

Os suportes podem ser convencionais e incidentais. Os convencionais são elaborados com a função de portarem ou fixarem o texto, como exemplo temos o livro, o jornal diário, a revista semanal, mensal ou científica, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o *outdoor*, o encarte, o folder, os luminosos e as faixas. Já os suportes incidentais atuam como suportes ocasionais ou eventuais, por exemplo a embalagem, o pára-choques de caminhão, as roupas, o corpo humano, as paredes, os muros, as paradas de

ônibus, as estações de metrô, as calçadas, as fachadas e os meios de transportes em geral.

Os gêneros textuais estão distribuídos como no *continuum* proposto por Biber (1988 *apud* MARCUSCHI, 2008) e Marcuschi (2000), entre as duas modalidades da língua: oralidade e escrita, distribuídas considerando situações informais até as mais formais, em todos os contextos e situações da vida cotidiana. É possível observar a relação ente oralidade e escrita pela observação do contexto. Existem gêneros que só são recebidos na forma oral, apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como no caso das notícias de televisão. Outros, apenas na oralidade, como no caso de piadas.

A comunicação se dá por meio de algum gênero, pois é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, ou seja, a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual. O texto se realiza através de algum gênero, sendo que os gêneros suportam uma ou mais sequências tipológicas produzidas por algum domínio discursivo, presente numa formação discursiva e fixados em algum suporte, chegando, assim, à sociedade (MARCUSCHI, 2008).

O gênero textual é essencialmente flexível e variável, tal como seu principal componente, a linguagem. Assim como a língua varia, os gêneros também variam, renovam-se, adaptam-se e multiplicam-se. Para Bazerman (2005), gêneros são o que as pessoas produzem e reconhecem a todo momento, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Desenvolvem-se de maneira dinâmica, podendo um gênero dar origem a outro e, assim, fazendo surgir novas formas com novas funções, de acordo com as necessidades, ou através de novas tecnologias, como a Internet e a televisão, para citar alguns.

Existem alguns gêneros, como entrevistas políticas, bula de remédio, receita de cozinha, que apresentam funções e organizações bem estáveis, embora, no decorrer do tempo, ocorram mudanças. Por isso, podemos afirmar que quanto mais um gênero circula, mais suscetível a mudanças e alterações ele está, por ligar-se diretamente a uma moldagem social. O mesmo pode acontecer com os sentidos atribuídos a cada texto.

Para diferenciar gênero de texto, precisa-se levar em consideração que

a noção de texto é mais abrangente em comparação a qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano. A noção de texto pode englobar manifestações como um filme, uma música, uma pintura, etc. (FÁVERO E KOCH, 1983). Já em relação à linguagem verbal, o texto é considerado um evento comunicativo para o qual convergem fatores linguísticos, cognitivos e sociais (BEAUGRANDE, 1997:10 *apud* SILVEIRA, 2005).

Para Kress (1993, *apud* SILVEIRA, 2005), a linguagem acontece em forma de texto; e, como texto, ela inevitavelmente ocorre numa determinada forma genérica. Tal forma genérica surge da ação dos sujeitos sociais em determinadas ações sociais.

1.3O gênero textual em sala de aula e a leitura

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula é antigo. A noção de gêneros, em especial os presentes na esfera literária, como os poéticos e os retóricos, já existiam nas escolas do século XIX até os meados do século XX (NASCIMENTO, 2009).

Para Cardozo e Madza (1998), as crianças devem interagir com os textos de diferentes gêneros textuais, assim como textos diferentes de um mesmo gênero, comparando as diferenças e semelhanças entre esses textos em relação a temas, léxico, sintaxe, formas de apresentação na página, suporte, entre outros.

O conceito de gênero textual e sua implicação na sala de aula pode ser compreendido por várias correntes teóricas, dentre elas o interacionismo social (com destaque para Bakhtin); o interacionismo sociodiscursivo e a Escola de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz etc); a Escola de Sidney (Hansan, Kress, Martin, etc) e, a nova retórica (trabalhos de Charles Bazerman, Caroline Miller etc). De todas as correntes, as contribuições de Bakhtin e da Escola de Genebra são as mais aproveitadas (BRANDÃO, 2003).

O gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis (BAZERMAN, 2006, p.31).

Nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podem e devem aparecer diversos gêneros textuais lidos pelo professor, expostos nas paredes, produzidos coletivamente, para que os alunos possam brincar de escrever. Através dessas práticas, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas (BRANDÃO; ROSA, 2007).

A leitura oral não é realizada apenas por quem lê, ela também pode ser direcionada para outras pessoas, que o lêem ouvindo-o. Ouvir histórias também é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura é que a fala é produzida espontaneamente, enquanto a leitura se baseia num texto escrito, que apresenta características próprias, diferentes da fala espontânea (CAGLIARI, 1997). Isso acontece com a criança na fase de aquisição da leitura e escrita, onde ela constrói o sentido através do que é expressado pelo outro.

A escola que não apresenta a leitura de forma constante a seus alunos e não pratica a leitura com os mesmos está destinada ao insucesso. Para formar leitores e produtores de textos, é preciso escolher bons temas para serem tratados no cotidiano escolar. As práticas de conversação, explicações, produção de relatos pessoais e contar histórias também são fundamentais para a integração nos diferentes grupos sociais.

A prática social de ir à escola exige tanto do professor, quanto do aluno. O professor precisa planejar a aula, elaborar/realizar exercícios, discutir tópicos, organizar atividades, enquanto o aluno tem o dever de ouvir o professor, prestar atenção na aula, entre outros.

Diante disto, as práticas sociais abrangem diversas atividades de linguagem e envolvem diversas formas de expressão, via gêneros textuais, solidificado em vários tipos de texto, que implicam diferentes capacidades de compreensão e produção. Daí, o motivo de não podermos usar em sala de aula apenas a noção de tipologia textual ou de modalidade retórica para a aula de leitura e produção textual, que definem os textos como narrativos, argumentativos, descritivos, expositivos, injutivos (NASCIMENTO, 2009).

Para Bronckart (2003, p.103), a apropriação dos gêneros “é um mecanismo de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nascimento (2006), por sua vez, considera que o letramento é um processo de apropriação de gêneros textuais.

Alguns professores conhecem a diversidade de gêneros e procuram levá-los à sala de aula para que seus alunos possam ter contato com outros

gêneros. Todavia, nem todos conseguem elaborar atividades adequadas para absorção do conhecimento por parte dos alunos. A apropriação de um gênero pela criança determina que o professor realize uma série de atividades de leitura e de escrita para que ele se aproprie primeiramente do contexto de produção do gênero, posteriormente da estrutura composicional, e finalmente do estilo.

A estrutura composicional está relacionada à forma de composição compartilhada pelos textos presentes em um determinado gênero, tanto em relação às estruturas textuais, como discursivas e semióticas. Já o estilo, refere-se às unidades linguístico-discursivas que são mais comuns ou prototípicas do gênero estudado, como tipo de vocabulário, unidades frasais, preferências gramaticais, dentre outros.

O gênero apresenta uma dupla face e o professor deve estar atento a elas. A primeira refere-se à concentração que vai garantir a estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e intercompreensão entre os falantes; e a segunda, a expansão, que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e, conseqüentemente, inscrição do sujeito na linguagem com seu estilo (BRANDÃO, 2003).

O ato da leitura não é apenas uma extração de conteúdos ou identificação de sentido, mas uma produção e apropriação desse sentido (MARCUSCHI, 2008).

A leitura, para Cagliari (1997), constitui uma manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra, na forma escrita.

Os leitores constroem significados através da relação das palavras de um texto com suas experiências, conhecimentos prévios, organizados na concepção do leitor. É por meio de nossa concepção que encontramos sentido no que lemos. A leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos.

A leitura de um texto pode ser compreendida de diferentes formas por vários leitores. No momento da leitura, é necessário que o leitor saia do texto, para que haja envolvimento além de si mesmo, ocorrendo, assim, uma boa compreensão. A compreensão se dá através da inserção do indivíduo no mundo e na relação com o outro, na extração de conteúdos, que conseqüentemente constrói o sentido com apoio das atividades inferenciais. A prática de leitura é importante para a ampliação dos nossos horizontes mentais.

O texto é um evento comunicativo que está acessível a várias

alternativas de compreensão. O sentido não está no texto, no leitor ou no autor, mas sim nas relações entre eles e nas atividades desenvolvidas por eles (MARCUSCHI, 2008).

Para Cagliari (1997), a leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos, considerando o ato de ler mais importante do que saber escrever. Para ele, a leitura é a realização do objetivo da escrita, e o objetivo da escrita é a leitura, e vice-versa. Quem escreve, escreve para ser lido.

A leitura é uma decifração e uma decodificação. Em primeiro lugar, o leitor decifra a escrita, e, depois, procura entender a linguagem encontrada. Em segundo lugar, decodifica todas as implicações que o texto tem, podendo, a partir daí, refletir sobre o assunto, para chegar a suas próprias conclusões e formar sua opinião sobre o que leu. A leitura é uma atividade lingüística e a linguagem se forma da composição de significados e significantes.

Em relação à leitura, Orlandi (1983) considera que, em todo texto, há uma margem ou intervalo, que é um espaço determinado pelo social, espaço da interlocução leitor-texto/autor, em que os sujeitos se constituem como tais, como sujeitos leitores e se completam, provisoriamente. Ao mesmo tempo, no momento da leitura, são atribuídos sentidos ao texto. Desenvolvendo o processo de significação, o leitor se constitui, se representa se identifica.

No planejamento de uma aula de leitura, é preciso considerar os tipos de perguntas, assim como a ordem das perguntas, considerando os objetivos daquela leitura. Já na prática da leitura, é necessário que a escola forme leitores críticos que possam ver além do texto, construindo significados, observando as funções sociais da leitura e da escrita em vários contextos, havendo uma participação total e crítica das práticas sociais relacionadas ao uso da oralidade e escrita. É preciso despertar o interesse dos alunos pelos textos para que os mesmos possam fazer sentido, tendo a intenção de dar profundidade às suas leituras.

Alguns professores conhecem a diversidade de gêneros e procuram levá-los à sala de aula para que seus alunos possam ter contato com outros gêneros. Todavia, nem todos conseguem elaborar atividades adequadas para absorção do conhecimento por parte dos alunos. A apropriação de um gênero pela criança determina que o professor realize uma série de atividades de leitura e de escrita para que ele se aproprie primeiramente do contexto de produção do gênero, posteriormente da estrutura composicional, e finalmente do estilo.

A leitura dos gêneros textuais nem sempre implica a produção escrita

visando a atividades de autoria. As aulas de leitura do gênero textual, desta forma, podem apenas objetivar a formação do leitor crítico e, em outros momentos, o professor pode considerar também a produção textual (NASCIMENTO, 2009).

Ferreiro (1993, p.4) afirma que a alfabetização se torna uma tarefa interessante, que dá lugar à reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação. É possível aproximar-se da escrita sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação de gêneros textuais e construção de sentido.

1.4 Entoação e construção de sentido

A comunicação não é apenas uma escolha de palavras. Nela encontramos elementos paralinguísticos, como a comunicação não verbal; como exemplo, expressão facial, gestos, dentre outros elementos, que, juntamente com os elementos linguísticos, transmitem todo um significado (LIDIANE, 2007). Tais elementos estão relacionados diretamente com a intenção comunicativa do interlocutor.

A intencionalidade está relacionada diretamente aos padrões entoacionais, que proporcionam ao ouvinte pistas associadas a informações compartilhadas para construção de sentido, havendo envolvimento maior ou menor entre os interlocutores.

Kato (1985, *apud* Coracini 2002) considera a possibilidade de se recuperar o real sentido do texto através das intenções do autor pelas marcas que o sujeito enunciador imprimiu no momento do discurso. Assim, o texto produto é considerado como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor, podendo, portanto, chegar aos seus objetivos.

Quando falamos de compreensão textual, não podemos deixar de refletir sobre o componente textual deste processo. Para Kleiman (2000), a materialização de uma intenção do autor acontece através de elementos tanto linguísticos como gráficos. Diante disto, o leitor se apóia tanto em elementos extralinguísticos (padrões entoacionais), como também em elementos

linguísticos (intencionalidade). A entoação é tratada pelos teóricos sob diferentes perspectivas.

A entoação é considerada por Quilis (1988) como um conjunto de variações de intensidade e ou frequência que se produzem no ato da fala, distinguindo-se em três dimensões diferentes: dimensão linguística, dimensão expressiva e dimensão sociolinguística.

Lopes (1975) considera a entoação um meio importante para especificarem-se sentidos a partir da variabilidade de altura de voz durante as emissões sonoras, indicando a modalidade funcional semântica da frase. Para esse autor, através da entoação, expressam-se os sentimentos do falante e seus estados de ânimo.

Por sua vez, Costa (1997) defende que a entoação demonstra estados subjetivos de ordem emocional do tipo raiva, tristeza, alegria, dor, entre outros. Já Cagliari (1992), em suas reflexões a respeito do papel da prosódia na linguagem oral, destaca a função de observar os valores semânticos dos enunciados como uma das formas do falante dizer ao seu interlocutor como ele deve agir diante do que ouve.

De acordo com Brazil (1985), a entoação representa umas das estratégias do falante para orientar o ouvinte a apreender o significado comunicativo dos enunciados, conduzindo, pelas escolhas tonais, sua intencionalidade. Desse modo, o padrão entoacional na fala de qualquer indivíduo mantém uma relação direta com sua intenção comunicativa, numa perspectiva interacional da entoação.

A entoação resulta de um conjunto de variáveis que podem ser moduladas. As modulações são referentes à frequência fundamental, duração e intensidade que são responsáveis pelas mudanças na qualidade de vocal, desenhando as curvas melódicas da fala. Desta forma, considera-se que a presença ou a ausência dos segmentos vocálicos tem influência nessa variação, uma vez que são as unidades que contêm elevado conteúdo informacional para os enunciados (NUNES, 2010).

Nos primeiros meses de vida, a criança inicia sua inserção na língua, discriminando as modulações de voz da mãe. Através da fala atribuída pela modalização da sua voz, a mãe vai imprimindo prosodicamente, através do falsetto, do alongamento, do uso de curvas e de altura uma melodia, um

colorido à sua fala, inserindo a criança no diálogo (NETO, 2009). Os primeiros textos, palavras que apresentam uma entoação coesiva, surgem da interação, de situações dialógicas geradas entre a criança e seu interlocutor.

A prosódia aparece por volta dos quatro meses de vida, podendo, a partir deste momento, marcar a continuidade nos padrões entoacionais, que serão posteriormente agrupados nas construções mais complexas da fala (ACIOLI; MELO; COSTA, 2006). Na aquisição, a prosódia liga o som e o sentido, através da organização em estruturas fonológico-prosódicas da língua materna quanto aos efeitos de sentido, podendo ser de cunho textual ou discursivos/enunciativos, originados pelo movimento dialógico propiciado parcialmente por marcas prosódicas (MADEIRO; FECHINE; LOPES; NETO; ALENCAR, 2009).

A criança aparenta ser sensível a uma proeminência hierarquicamente superior, mesmo antes de começar a construir representações linguísticas, levando-nos a crer que tal proeminência deve ser um ponto inicial para reconhecimento da estrutura. A criança pequena trabalha com a organização do significante, delimitando-o e segmentando-o.

Constituída de subsistemas potenciais, como altura, intensidade, duração, velocidade de fala, o ritmo e pausa, portanto, menos fechados que os sistemas gramaticais (nucleares), a prosódia constitui-se em um bom caminho para a configuração da forma fônica, não só como matéria sonora, mas como matéria significante, simbolizável e passível de significação (SCARPA, 1999).

O sentido é construído e negociado entre os interlocutores, dentre outras coisas, pelas pistas entoacionais fornecidas pelo falante. A entoação exerce, portanto, uma função essencial na construção do sentido. Para Marcuschi (2008), a intencionalidade está relacionada ao que os produtores do texto pretendem, pensam ou querem que seja feito diante de uma situação, porém, não se sabe se a intencionalidade se deve ao autor ou ao leitor, pois os dois apresentam intenções. A monitoração das ações dos produtores do texto para captação da intencionalidade vai além da linearidade textual discursiva.

A linearidade do discurso apresenta-se como um jogo de antecipações ou retomadas, constituindo um monitoramento da fala pelo locutor. Nas situações de interação oral, acontece de as palavras escaparem, sendo necessário recuperá-las ou torná-las mais precisas em função das reações do

outro (MAINGUENEAU, 2004). O ponto mais evidente dessa interação oral é a conversação, na qual dois locutores organizam seus enunciados em função da atividade um do outro, notando, de imediato, o efeito de suas palavras sobre seu interlocutor.

A conversação apresenta, segundo Marcuschi (1997), cinco características: interação entre, pelo menos, dois falantes; ocorrência de, pelo menos, uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; envolvimento numa “interação centrada” e execução numa identidade temporal, contextualizada. Marcuschi enfatiza, ainda, a diferença entre a conversação e a interação: “a interação diz respeito à natureza das atividades realizadas na conversação, sendo a conversação uma atividade de fala na forma dialogada” (1999, p. 03), destacando a importância do interdiscurso.

O interdiscurso está permeado e caracterizado pela memória discursiva, a qual retoma não apenas o já dito, mas o contexto em que foi dito e, como uma linguagem corrompida, aparece através da memória pelas filiações dos sentidos constitutivos. Esses sentidos são construídos pelo ouvinte através de pistas entoacionais fornecidas pelo falante.

Na construção do texto discursivo, os fatores de textualidade estarão necessariamente presentes. Para que a intencionalidade do autor seja percebida pelo interlocutor, é necessário que este compartilhe de um conhecimento anterior com o falante, num contexto específico, em um jogo polifônico em que os atores constroem e buscam conhecimentos de outros textos, para que uma informação nova possa ser compartilhada (LIRA; AGUIAR, 2009).

Gilda (2004) afirma que a entoação é parte do sistema prosódico da língua, e é um importante componente do discurso oral pois, através de suas variações, pode imprimir ao enunciado diferentes significações e garantir o sucesso da interação. Assim, diversos são os pesquisadores que têm centralizado seus trabalhos na entoação.

O trabalho de Lidiane (2007) considera que enunciados se articulam por meio de convenções que se fazem compreensíveis a partir do conhecimento prévio do falante, utilizando palavras, melodias, expressões, além de outros recursos, relacionados ao conteúdo informativo que se quer passar, sendo que

modificações em quaisquer destes recursos comunicativos podem mudar o significado da mensagem.

Os padrões entoacionais agem sobre o discurso exercendo três funções na interação: a organizacional, que explica como os tons são utilizados pelo falante na organização do discurso; a social, percebida através de pistas entoacionais fornecidas pelos falantes para manterem seus papéis sociais garantidos durante a interação; e a informativa, que transmite, por meio de recursos tonais, as indicações do conteúdo informacional da fala (LUCIANO, 2000).

Os padrões entoacionais refletem as ações do falante tanto ao nível linguístico propriamente dito (estrutura gramatical) quanto ao nível situacional (intenções do falante em consequência de seu conhecimento prévio da situação e do seu interlocutor).

Para Brazil (1985), o falante fornece pistas entoacionais, projetando suas intenções comunicativas. O ouvinte capta as pistas intencionais, utilizando-as como um dos elementos organizadores de sua compreensão. Segundo Marcuschi (2008), na intencionalidade é comum se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor.

Quando atuando interativamente, o falante divide as estruturas em unidade tonais, de modo que cada porção seja percebida pelo ouvinte como uma fala inteligível. Cada unidade tonal é demarcada pela presença de uma ou duas proeminências resultantes da escolha lexical previa estabelecida pelo falante.

Cada unidade tonal terá de uma maneira geral, no mínimo, uma e, no máximo, duas proeminências. A ênfase, em determinada sílaba, escolhida previamente pelo falante, em geral, coincide com a sílaba tônica da palavra, mas não necessariamente. O conjunto formado por unidades tonais recebe o nome de cadeia tonal, tendo como objetivo selecionar informações que o falante deseja ressaltar, partindo de um conhecimento partilhado (LIRA Z. S. *apud* AGUIAR M A; MADEIRO F, 2009).

Para Brazil (1985), o contexto de interação está relacionado com a maior ou menor recorrência a um certo tipo de tom. Brazil define cinco tipos de tom: os tons ascendentes (↗ , ↘) estão associados ao conhecimento

compartilhado; os tons descendentes ou tons informativos (↘, ↙) sinalizam a transmissão de informações novas, uma informação não-partilhada pelo ouvinte e também como indicadores de divergências; e um tom neutro (→), centrado na língua e não no ouvinte. Ao usar o tom neutro o falante não está preocupado em comunicar as idéias, mas em organizar sintaticamente a produção oral.

Os tons estão relacionados à intenção do falante pelas funções de natureza interacional que podem assumir, papéis como: informar ao ouvinte quanto à natureza do que é dito; informar em que ponto o ouvinte pode cooperar, como a cooperação pode ser dada, e avaliar a contribuição do ouvinte em uma relação em que a entoação é entendida como um evento intencional na construção de sentido em um contexto interativo (AGUIAR; MADEIRO, 2009).

Diante do que foi exposto, nota-se a importância da entoação na construção de sentido do discurso e sua intencionalidade, porém, existem poucos estudos na área da linguagem que se dedicaram ao assunto. Daí o interesse deste trabalho em investigar a ocorrência de padrões entoacionais na leitura e seu papel na construção de sentido.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa baseia-se na perspectiva teórica do sócio-interacionismo e nas contribuições da Linguística Textual, tendo a proposta de Brazil (1985) sido adotada para a análise dos padrões entoacionais usados na construção de sentido em trocas comunicativas no ambiente escolar, utilizando diferentes gêneros textuais. Foi realizada em um Colégio da cidade do Recife, onde foram investigadas crianças que cursam o 1ª ano do ensino fundamental (alfabetização), com idades entre 6 e 7 anos, tanto do gênero masculino quanto do feminino.

O estudo é de natureza descritiva e observacional, de caráter qualitativo, tipo escolhido por melhor descrever as características de eventos linguísticos comunicativos, fornecendo subsídios para a formulação de hipóteses a respeito de seus determinantes.

A pesquisa é constituída por trocas comunicativas entre professor e aluno, através da leitura compartilhada de diferentes gêneros, desenvolvendo uma interação entre professor (adulto) e alunos (crianças).

2.1 Sujeitos

A professora é formada em Pedagogia e é pós-graduada em Psicopedagogia, ensina em um colégio particular do Recife. Hoje dá aulas para o 1º ano do ensino fundamental, numa turma de 15 alunos, trabalhando com gêneros textuais em sala de aula, demonstrando habilidade para contar histórias infantis.

Os alunos, no momento da coleta de dados, tinham idades entre 6 e 7 anos, demonstravam gostar dos momentos de escutar histórias e participavam fazendo perguntas à professora. Nesta idade a criança passa pela fase de codificação, onde começam atribuir sentido as palavras.

A escolha por esta escola de rede particular se deu pelo fato de

sabermos da orientação didática com o uso de gêneros textuais em sala de aula. Os alunos são motivados quanto ao uso de diversos gêneros desde que são introduzidos a na escola.

2.2 Material

Os dados coletados foram constituídos de trocas comunicativas durante uma leitura compartilhada entre os alunos e a professora na sala de aula. Os gêneros textuais utilizados nesta pesquisa foram trabalhados em dias diferentes. Foi utilizado pela pesquisadora um gravador para, posteriormente à coleta, realizar as transcrições e as análises. Para isso, foram escolhidos os gêneros fábula, história em quadrinhos, conto de fadas e carta, por serem os mais utilizados nesta faixa etária, considerando as estratégias de construção de sentido utilizada pelas crianças para a compreensão do texto.

Para as transcrições, foram utilizados os símbolos e sinais propostos no modelo de Brazil (1985). No início e no final de cada história, foram utilizadas duas barras (//). Para cada unidade tonal, utilizou-se uma barra (/) e para destacar as proeminências de cada unidade tonal, que consiste em segmentos produzidos entre uma pausa e outra no processo acústico/ articulatório, foram utilizadas letras maiúsculas. E por fim, os tons definidos por Brazil (1985) relacionados com a intenção comunicativa do falante foram representados por setas: tons ascendentes (↗, ↘), descendentes (↙, ↘) e neutro (→). Como no exemplo abaixo:

Exemplo:

Prof.: /Isso aqUI/ é um poEma,/ uma MÚsica?/

Alunos: /Uma hisTÓria/

Prof.: /mas que TIpo/ de hisTÓria é essa?/ ONde é que eu enCONtro/ essa hisTÓria?/

Durante o ano, todos os alunos da escola pesquisada têm a oportunidade de ter contato com os gêneros textuais, o trabalho com gêneros textuais está presente no conteúdo programático da escola. São gêneros atrativos para as crianças, estimulam o prazer pela leitura, além de ajudar os alunos a compreender a função da escrita. A variedade textual aplicada em sala de aula é necessária para que os alunos possam perceber os objetivos de um texto escrito e seu uso no dia-a-dia. Para a escola em questão, trabalhar a diversidade textual proporciona ao aluno a oportunidade de compreender a função social da escrita mediante a diversidade do texto. Neste momento, o professor é o mediador da aprendizagem, mostrando a dimensão desses gêneros, fazendo despertar o interesse de seus alunos pela escrita textual, sem que haja qualquer oposição e sofrimento a essa atividade, promovendo, assim, a aprendizagem desejada.

Os gêneros escolhidos para esta pesquisa são atrativos para as crianças, e estão presentes na fase infantil. Muitos são apresentados às crianças primeiramente pela família, que buscam incentivar a leitura, como a carta de algum familiar, por exemplo. As imagens contidas nos livros chamam a atenção das crianças por seu colorido e também pelos personagens, como no conto ou numa fábula.

Cada gênero textual apresenta uma estrutura própria. Nesta pesquisa, será dado destaque à fábula, as histórias em quadrinhos, ao conto de fadas e carta. No conto de fadas, é trabalhado o lado emocional, os sentimentos. Nele, encontramos magia, famílias, príncipes e princesas, bruxas, e, normalmente, se inicia com “Era uma vez...”. Já as fábulas trazem sempre uma moral, que nos faz aprender e refletir sobre nossas vidas.

Nas histórias em quadrinhos, é trabalhada a criatividade, através da sequência de figuras contendo balões, representando a fala dos personagens ou pensamentos. A criança vai construindo a história; mesmo que estes balões estejam vazios, as figuras demonstram o que está acontecendo naquele momento da história.

E, por fim, a carta, que apresenta em sua estrutura os dados de quem está enviando (remetente) e os dados da pessoa que recebe (destinatário), além de conter a data, especificando o dia em que foi produzida.

2.3 Procedimentos para obtenção dos dados

Os dados constam de gravações de leituras do professor para os alunos e de perguntas feitas pelos alunos ao professor e vice-versa, durante a leitura dos gêneros textuais. A professora aborda textos de diferentes gêneros, como fábulas, histórias em quadrinhos, conto de fadas e cartas, visando a observar as ocorrências dos padrões entoacionais nesses momentos de leitura, através de atividades elaboradas pelo professor anteriormente à aula.

A escolha pela turma do 1º ano do ensino fundamenta deu-se pelo fato de os alunos estarem em fase de alfabetização e de aquisição de linguagem. Durante as gravações, a pesquisadora esteve presente, e pôde observar o comportamento dos alunos no momento das leituras. Antes do início da coleta de dados, a pesquisadora foi apresentada à professora e aos alunos, podendo acompanhar uma aula e observar o comportamento dos alunos e da professora em sala de aula, para que houvesse uma familiarização dos alunos com a presença da pesquisadora.

Na ocasião das gravações, a professora afastava as cadeiras da sala de aula, deixando um espaço para o momento da leitura. Ela solicitava aos alunos que cada um pegasse uma esteira, encontradas em um cesto no canto da sala, e as estendessem no chão para participarem daquele momento mais à vontade, sentados no chão. Inicialmente, ela permitia que seus alunos escolhessem seus lugares e sentassem junto de quem quisessem, porém, quando percebia conversas e alguma criança se mostrava dispersa, trocava-as de lugar imediatamente. Os alunos sentavam de frente para a professora e a pesquisadora ficava ao lado da professora.

A cada encontro, foi trabalhado um gênero na sequência conto fábula, história em quadrinhos, conto de fadas e carta. A professora sempre iniciava as leituras explicando a estrutura do gênero escolhido e fazendo perguntas aos alunos sobre os mesmos. Em todos os encontros, foi observada a interação entre professor e aluno. Foram utilizados elementos no momento das leituras

como as imagens dos livros e o envelope da carta.

Na leitura da fábula, a professora levou um livro com a história da rã que queria ser do tamanho do boi. Após a apresentação do gênero, a professora iniciou a leitura e já foi fazendo perguntas sobre os personagens, procurando mostrar as imagens para que os alunos pudessem construir o sentido da história juntamente com ela. A professora utilizou do mesmo procedimento no conto de fadas. Porém, no momento em que mostrou o livro, alguns alunos identificaram logo os personagens da turma da Mônica. Ela explicou que o autor da história era o Mauricio de Souza, criador da turma da Mônica, e que ele havia escutado essa história do pequeno polegar e reescrito.

A carta, gênero seguinte, foi escrita pela professora para seus alunos. Ao mostrar o envelope, todos identificaram o gênero. Ela, então, perguntou o que eles achavam que tinha escrito na carta. Na semana da coleta deste gênero, era comemorado o dia do professor, o que fez com que as crianças pensassem que a carta seria destinada aos professores. No momento em que ela iniciou a leitura, os alunos perceberam que a carta lhes era endereçada e ficaram surpresos.

Finalmente, foi apresentado pela professora o gênero história em quadrinhos, em que se percebeu uma maior participação de todos, possivelmente pela familiaridade com os personagens da turma da Mônica contidos no gibi escolhido pela professora, já que a mesma havia contado uma história da turma da Mônica em outro momento para seus alunos. Para melhor compreensão e visibilidade por parte dos alunos, a professora ampliou as figuras do gibi e deixou os balões de fala vazios, sem nada escrito, fazendo com que seus alunos construíssem o sentido da história a partir de cada figura. Em nenhum momento foi observado qualquer constrangimento dos alunos pela presença da pesquisadora durante as atividades.

Após realizadas as gravações, os dados foram transcritos e organizados com base na proposta da Teoria Interacional da Entoação (TIE), com a marcação das unidades tonais, da proeminências e dos padrões entoacionais

de acordo com Brazil (1985). Também foram utilizadas tabelas que mostram o levantamento das palavras utilizadas pelo professor e pelos alunos no momento da interação.

A análise dos dados foi realizada com base no modelo da TIE (BRAZIL, 1985). A escolha lexical tomou por base as escolhas das palavras, utilizadas entre os interlocutores.

Foram identificadas então, as escolhas lexicais da produção oral das crianças no momento de trabalho de interpretação de texto em sala de aula, tendo sido posteriormente comparadas àquelas marcadas na leitura do professor pelas proeminências tonais, veiculadoras da intencionalidade para a construção de sentido pelo aluno.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Diante do que foi discutido na fundamentação teórica, observa-se que, na linguagem oral, também é muito importante a presença de pistas para a construção de sentido (BRAZIL, 1985). Na produção da fala, observa-se características próprias que geram diferentes gêneros textuais escritos e orais. A entoação na fala está relacionada diretamente com a intenção comunicativa do indivíduo. Na leitura oral, por sua vez a presença dos padrões entoacionais representa não só a apropriação adequada da intencionalidade por parte do leitor, como também o nível de compreensão/apreensão de sentido do texto pelo leitor.

Os dados desta análise mostram como os alunos do 1º ano do ensino fundamental organizaram as informações passadas pela professora em diferentes gêneros textuais, pela observação de pistas fornecidas pelos padrões entoacionais.

Para melhor compreensão dos dados, são apresentadas, separadamente, as análises de cada gênero textual, iniciando com o gênero textual fábula cujo tema foi “A rã que queria ser do tamanho do boi”.

Era uma vez,

uma cidade, em que houve uma festa no parque. Rosinha era uma rã e ela viu Arquibalde o lutador. Foi como uma revelação aos olhos dela. Como ele é lindo, ela falou, como ele é forte, quero ficar tão forte quanto ele. Para Rosinha era natural ela medir força com Arquibalde, mas ela era tão pequenininha. Na manhã seguinte, ela tomou uma decisão. Solange sua irmã foi visitá-la e Rosinha estava na sala de musculação. Veja, disse Rosinha, que acha da minha transformação? Solange, não viu mudança nenhuma, mas admirou as fotos que estavam na parede. As fotos eram do touro Arquibalde, todo fortão. E Rosinha foi fazer musculação pra ficar igualzinha a ele. Depois da musculação ela foi para a piscina fazer natação. Ela acreditava que a natação ia deixá-la com os ombros largos de atleta e disse para sua irmã: olhe veja meus braços, não está vendo nada? E sua irmã Solange disse: não, definitivamente eu não estou vendo mudança nenhuma. Você continua a mesma. Então, Rosinha teve outra idéia. Ela decidiu mudar de plano, ela sentou-se na mesa, e dali ela não saiu mais. Ela comeu, comeu, comeu, empanturrou-se, devorou o que pode o dia inteiro.

Engoliu toneladas de bolo, montanhas de creme de chantili, milhares de docinhos e sempre a mesma resposta sua irmã dava: não, não estou vendo mudança nenhuma. Você está à mesma rosinha, a mesma ranzinha. Mas ela continuou lá. A balança mostrava a mesma coisa, Rosinha tinha engordado tão pouquinho, mas ainda estava muito, muito longe de ficar igual ao majestoso boi Arquibalde. O tempo passou, passou, passou e Rosinha ficava cada vez mais gorda. Solange, a irmã dela ficou muito preocupada com a saúde da irmã, mas Rosinha continuava devorando tudo, todos os tipos de comida e mais alguma coisa em quantidade grande. Até que um belo dia ela explodiu e da Rosinha gorda, inchada, não sobrou nada. Foi comida pra todo lado, foi ranzinha pra todo lado. E depois daquele dia Rosinha lá do alto da nuvem, ela foi para o céu. Lá ela viu passar todos aqueles que sonhavam com grandeza, como aconteceu com ela. Ela queria ser forte e grande igual ao touro. E ela entende, mas é muito tarde. Que deveria ter continuado sendo ela mesmo e simplesmente viver sua vida e não querer ser igual a ninguém.

Neste gênero textual, foi observada uma maior presença dos tons ascendentes, que estão associados ao conhecimento compartilhado e que enfatizam o grau de envolvimento entre as falas dos personagens. Após a apresentação do gênero, a professora iniciou a leitura e já foi fazendo perguntas sobre os personagens. Procurou mostrar as imagens para que os alunos pudessem construir o sentido da história juntamente a ela. Na ocasião em que mostrou o livro, a maioria dos alunos identificou os personagens da turma da Mônica. A professora explicou que o autor da história era o Mauricio de Souza, o criador da turma da Mônica, e que ele havia escutado essa história do pequeno polegar e reescrevendo-a.

No recorte 1, logo no início da apresentação do gênero, a professora convida os alunos a participarem da atividade, orientando o ouvinte para entrar na interação, apresentando o que será lido e destacando o personagem principal.

Recorte 1

Prof.: // Toda FÁbula traz uma moRAL./

Prof.: / O que é essa moRAL?/

Prof.: /É o ensinaMENTo/

Prof.: /pra GENte aPRENder/

Prof: /e refleTIR sobre nossas Vldas./

Prof.: /O Título É/

Prof.: /“a RÃ /

Prof.: /que queRIA ser do tamanho do BOI”/

Prof.: /a RÃ é um animal/

Prof.: /GRANde ou peQUEno?/

Alunos : /peQUEno/

Prof.: /e o BOI?/

Alunos: /GRANde/

No recorte 1, ocorreu uma variedade de tons durante o discurso do professor, caracterizados pela estratégia entoacional com função organizacional, sendo esta uma das estratégias da interação, que divide o discurso em unidades tonais e contribui para a organização de sentido durante a leitura. Considerando a ordem das palavras em questão, segundo a literatura, seria de se esperar que a criança utilizasse a última palavra perguntada pela professora, porém observa-se que, quando a professora pergunta se o boi é um animal grande o pequeno, elas respondem grande, utilizando a primeira palavra perguntada, correspondendo à informação que o falante queria passar. Para Brazil (1985), o padrão entoacional na fala mantém uma relação direta com a intenção comunicativa.

Nesta análise, o leitor tem como interlocutores crianças com idade entre 6 e 7 anos. Ele, o leitor (professor) tem a intenção de garantir a construção de sentido da leitura. Para que isso aconteça, utiliza unidades tonais curtas, perguntas pequenas, que possam ser melhor compreendidas pelas crianças.

Observa-se, também, além da preferência do leitor por unidades tonais

curtas, a ocorrência de pequenas pausas, importantes para a formulação discursiva. A presença de unidades tonais contribui para organização textual e, conseqüentemente, para a construção de sentido durante a interação.

De acordo com Cagliari (1997), a leitura oral tanto pode ser realizada por quem lê, como também pelas pessoas, que lêem ouvindo. Ouvir histórias também é uma forma de ler. A diferença entre elas está no fato de que a fala é produzida espontaneamente, enquanto a leitura se baseia num texto escrito, que apresenta características próprias diferentes da fala espontânea (MARCUSHI, 2008). Diante disto, consideramos que a professora faz a leitura oral enquanto seus alunos lêem ouvindo.

No recorte 2, observamos a interação entre o leitor (professor) e o ouvinte (aluno), durante a produção do gênero textual fábula.

Recorte 2

Prof.: /o tempo pasSOU/

Prof.: /pasSOU/

Prof.: /pasSOU/

Prof.: /e roSInha fiCAva/

Prof.: /cada VEZ maIS?/

Alunos: /GORda/

Prof.: /GORda/

Essa atitude adotada pela professora confirma a posição de Brazil (1985) de que o falante utiliza pistas entoacionais, mostrando suas intenções comunicativas. A professora usou tons ascendentes em unidade tonais curtas buscando manter a atenção dos alunos na leitura. O ouvinte capta as pistas intencionais, utilizando-as como um dos elementos organizadores de sua compreensão. No recorte 2, a professora faz uma pergunta aos alunos e após

a resposta deles, ela repete o que foi dito, com o intuito de confirmar a resposta dada por eles.

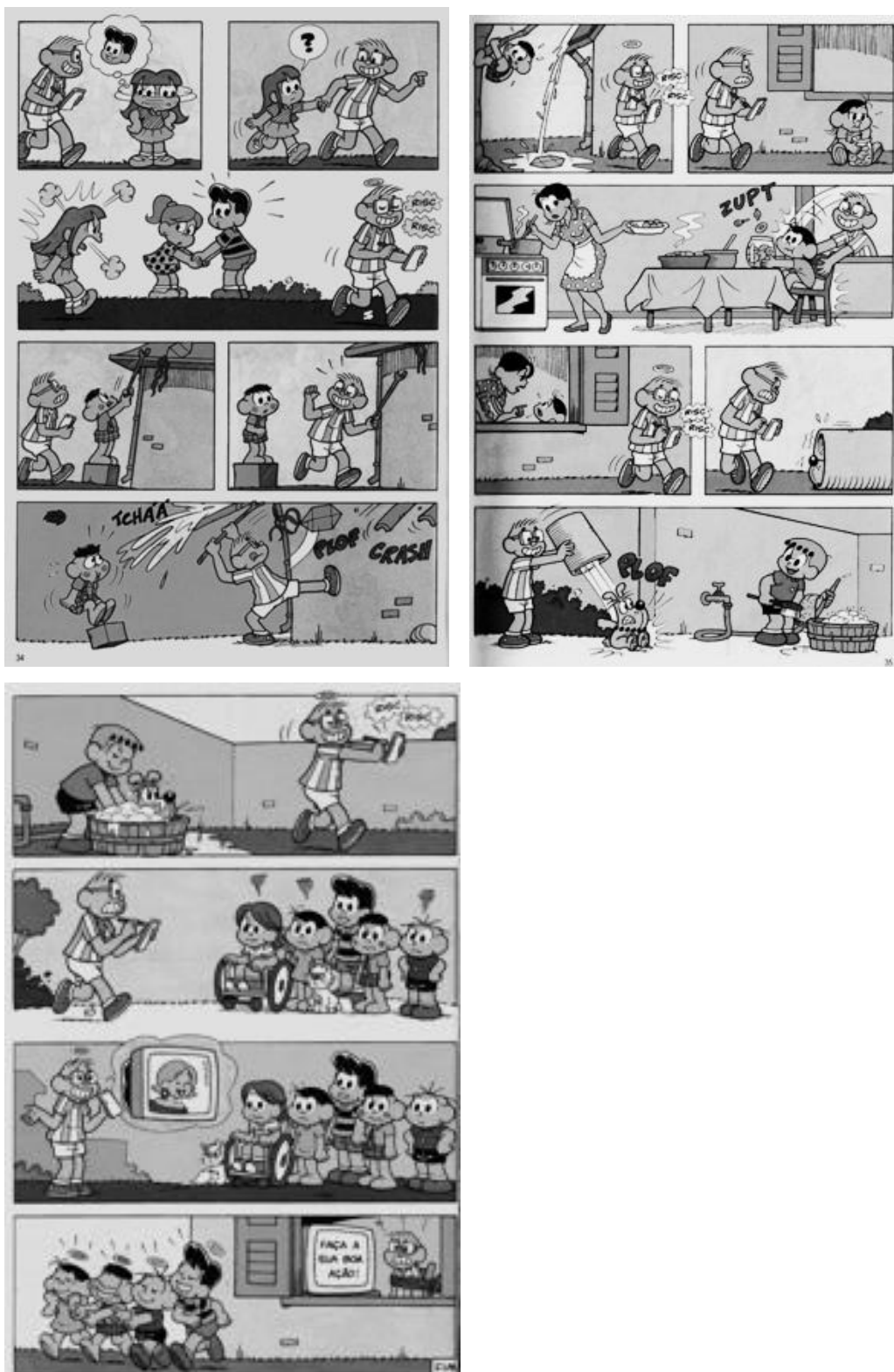
Tanto o leitor quanto o ouvinte utilizam a entoação para a construção de sentido. As palavras com proeminência escolhidas pelo professor são utilizadas para de que a criança construa o sentido. Para evidenciar isso na Tabela I, foi realizado um levantamento das palavras utilizadas pelo professor e pelos alunos no momento da interação.

Tabela I

PROFESSOR	ALUNOS
PeQUEno	peQUEno
GRANde	GRANde
NaTAção	NaDAR
GORda	GORda
ExploDIU	ExploDIU
QueRER	QueRER
Igual	iGUAL

Através da tabela I, é possível perceber que a professora consegue o que havia pretendido, pois, a maioria das palavras mencionadas pela professora apresentam as mesmas proeminências das palavras utilizadas por todos os alunos, ocorrendo dentro de um mesmo campo semântico, confirmando a compreensão dos alunos diante do texto lido pelo professor. As variações presentes nas palavras natação e igual utilizadas pelo professor, e nadar e igual utilizadas pelo aluno, confirmam que não houve imitação, mas o campo semântico foi mantido, assegurando o sentido proposto na leitura.

O segundo gênero textual a ser analisado é a história em quadrinhos. As crianças reconheceram rapidamente o gênero e a professora já foi perguntando



Também neste gênero, o tom que teve maior ocorrência foi o ascendente, que está relacionado com o grau de envolvimento entre os

interlocutores. Na escolha do tom ascendente, o leitor proporciona um maior envolvimento do ouvinte na sua história, mostrando a intenção do leitor em destacar para o seu ouvinte o que acontece. No texto, pretende-se descobrir quem colocou o papel com as características da Mônica, informação importante para a compreensão do texto.

O recorte 3 ilustra o que foi dito.

Recorte 3

Prof.: /ele coLOU um paPEL/

Prof.: /chaMANDo qUEM /

Prof.: /de QUE?/

Aluno: /a MÔnica/

Prof.: /de QUE?/

Alunos: /de denTUça/

Prof.: /QUANdo a MÔnica viu/

Prof.: /ela vai PENsar que foi qUEM?/

Alunos: /cebolINHA/

Prof.: /e olha a cariNHA que ela está faZENdo/

Prof.: /que cariNHA é essa que ela está faZENdo/

Alunos: /RAIva/

Neste momento, percebemos que os ouvintes (alunos) interagem com o leitor (professor) em busca da construção de sentido ao texto. A estratégia utilizada pela professora na história em quadrinhos consistiu na apresentação da sequência de figuras, com os balões vazios, deixando seus alunos à vontade para construção de sentido da história. Bortoni e Souza (2008) compreendem a leitura como uma atividade interativa em que sujeitos leitores desempenham um trabalho de compreensão e interpretação do texto, criticando e avaliando a informação que se tem, e atribuindo o significado ao

que lêem.

No decorrer da história, o leitor escolhe as proeminências que irá utilizar ao mencionar cada personagem, com isso estará ajudando o ouvinte a construir o sentido pretendido por ele. Os alunos utilizam as mesmas palavras com as proeminências durante a discussão, o que sugere a compreensão dos alunos visto que os padrões entoacionais refletem as ações do falante tanto ao nível linguístico propriamente dito (estrutura gramatical) quanto ao nível situacional (intenções do falante em consequência de seu conhecimento prévio da situação e do seu interlocutor) (BRAZIL, 1985).

Na tabela II, estão dispostas as palavras emitidas pelo professor e por seus alunos, comprovando escolhas das proeminências pelos mesmos:

Tabela II

PROFESSOR	ALUNOS
Casa	CAsa
hisTÓria	hisTÓria
TURma	TURma
Mônica	MÔNica
porQUE	porQUE
ERA	ERA
VEZ	VEZ
giBI	giBI
CORpo	CORpo
TEM	TEM
EsPAço	esPAço
PENsando	PENsando
FaLANdo	faLANdo
POsso	POde
CIIC	CIIC
DesliGOU	desliGOU
TeleviSÃO	televiSÃO

Cebol <u>I</u> NHA	cebol <u>I</u> NHA
RA <u>I</u> va	RA <u>I</u> va
Anj <u>I</u> NHO	anj <u>I</u> NHO
BriGA <u>A</u> ram	briGA <u>A</u> ram
LU <u>U</u> ca	Lu <u>U</u> ca
PaRO <u>U</u>	paRA <u>U</u> R
ParAN <u>D</u> o	parAN <u>D</u> o
E <u>L</u> a	E <u>L</u> a
Ca <u>I</u> U	Ca <u>I</u> <u>U</u>
Dor <u>I</u> NHA	dor <u>I</u> NHA
EnXER <u>G</u> a	enXER <u>G</u> a
FeL <u>I</u> Z	FeL <u>I</u> Z
TRIS <u>T</u> e	TRIS <u>T</u> e
CaCHOR <u>O</u>	caCHOR <u>O</u>
GA <u>T</u> o	Ga <u>T</u> o
ME <u>D</u> o	Me <u>D</u> o
NamoRA <u>D</u> o	namoRA <u>D</u> o
PreocuPA <u>D</u> o	preocuPA <u>D</u> o
casC <u>A</u> Õ	CasC <u>A</u> Õ
PI <u>P</u> a	Pi <u>P</u> a
TE <u>L</u> ha	Te <u>L</u> ha
Á <u>G</u> ua	Á <u>G</u> ua
Árvore	Árvore
maga <u>L</u> I	Maga <u>L</u> I
CoME <u>N</u> do	coME <u>N</u> do
Bi <u>D</u> U	bi <u>D</u> U
BA <u>N</u> ho	BA <u>N</u> ho
BRA <u>V</u> os	BRA <u>V</u> o

Como se pode observar, a maioria das palavras com proeminências escolhidas pela professora, no momento da leitura do gênero história em quadrinhos, foram as mesmas escolhidas pelos alunos. Percebemos isso pelas sílabas destacadas com letras maiúsculas, concluindo que a intencionalidade passada pelo professor através do texto contribuiu para a construção de sentido por parte dos alunos. Todos os alunos participaram ativamente da leitura. Também é possível observar no quadro, algumas variações entre as

palavras escolhidas pela professora e pelos alunos, como por exemplo, as palavras posso e pode, confirmando que não houve imitação por parte dos alunos, já que os mesmos escolheram uma palavra diferente da mencionada pela professora, mas continuou o mesmo significado.

Como já mencionado, o sentido é construído e negociado entre os interlocutores, dentre outras coisas, pelas pistas entoacionais fornecidas pelo falante. A entoação, cuja função fundamental é a construção do sentido, manteve uma relação direta com a intencionalidade. Como afirma Marcuschi (2008), a intencionalidade está relacionada ao que os produtores do texto pretendiam, pensavam ou queriam que eu fizesse diante daquilo, porém não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois os dois apresentam intenções.

O terceiro gênero textual trabalhado foi o Conto de fadas. A professora (leitor) inicia apresentando aos alunos (ouvintes) a história e o personagem principal. Na maioria dos contos, a expressão usada é “Era uma vez”, que é reconhecido pela criança logo no primeiro momento. No recorte 4, ocorreu uma variedade de tons durante a leitura do professor, dando um colorido melódico ao mesmo tempo confirmando a estratégia do falante para manter a atenção do ouvinte na organização de sentido durante a leitura.

O pequeno polegar

Era uma vez um casal de lenhadores muito pobres que tinha sete filhos. O mais novo era tão miudinho, tão miudinho que o chamavam de pequeno polegar. Era uma ano difícil e certa noite os pais decidiram abandonar os filhos na floresta, pois não tinham como alimentar. O pequeno polegar ouviu tudo e foi a beira do rio catar pedrinhas. No dia seguinte ao ver os meninos distraídos, os pais fugiram, saíram correndo, mas o pequeno polegar havia deixado pedrinhas pelo caminho, e eles conseguiram voltar para casa. Quando os pais chegaram receberam dez escudos que o chefe da aldeia devia a ele. Compraram bastante comida e ficaram surpresos e felizes quando os meninos apareceram. Quando o dinheiro acabou os pais decidiram levar os filhos para a floresta de novo. E o pequeno polegar já ia catar as pedrinhas, mas a porta estava trancada. Mas o pequeno polegar tinha um pedacinho de pão no bolsinho. Os irmãos do pequeno polegar estavam dormindo, roncando e quando acordaram os pais

levaram as crianças para a floresta e o pequeno polegar foi soltando os pedaços de pão pelo chão. Quando ele voltou não encontrou uma única migalhinha de pão, os passarinhos da floresta haviam comido tudinho e os irmãozinhos ficaram chorando, todos três chorando e o pequeno polegar ficou confuso. Os passarinhos estavam todos de barriguinha cheia, comeram todo pãozinho. O pequeno polegar subiu em uma árvore e avistou de longe uma pequena casa. Chegando lá, uma mulher os atendeu e disse que ali morava um ogro que adorava comer crianças. A mulher escondeu os irmãozinhos embaixo da cama, ela era boazinha. Mas quando o ogro chegou sentiu o cheiro de criança, rapidamente eles encontraram os meninos e disse que ia comê-los no dia seguinte. O ogro tinha sete filhinhas, todas mininhas, e tinham coroas de ouro na cabeça. O pequeno polegar, muito esperto, levantou no meio da noite e trocou as coroas pelos gorritos dos meninos. O ogro se aproximou da cama e pensou que fossem suas filhas, os viu dormindo e foi embora, depois foi no quarto das meninas e pensou que estivessem dormindo, olhou a cabeça e viu que era os gorritos e imaginou que era os meninos. O pequeno polegar ouviu o ogro roncar e acordou os irmãozinhos e fugiram. Quando o ogro acordou viu que tinha sido enganado e ficou bravo. Saiu correndo com suas botas gigantes, sete léguas. O pequeno polegar mandou seus irmãos irem embora e se escondeu na frente de uma loja, com uma pedra. E o gigante parou perto dali cansado, ele tinha corrido tanto, correu, correu, correu, ele cansou, tava muito cansado e acabou dormindo, dormiu. O polegar, perto novamente, tirou as botas e voltou ó, pra casa do ogro. Quando ele chegou lá, pegou todo ouro do ogro, e ele disse a mulher que o ogro estava nas mãos de perigosos bandidos e precisava de todo ouro que possuía para libertá-lo. A mulher lhe entregou tudo que tinha e o pequeno polegar levou para a família dele, quando o ogro acordou, viu que estava perdido. Anos depois, finalmente ele voltou para casa, onde ele foi recebido com alegrias e o melhor de tudo ele se arrependeu e prometeu nunca mais comer crianças.

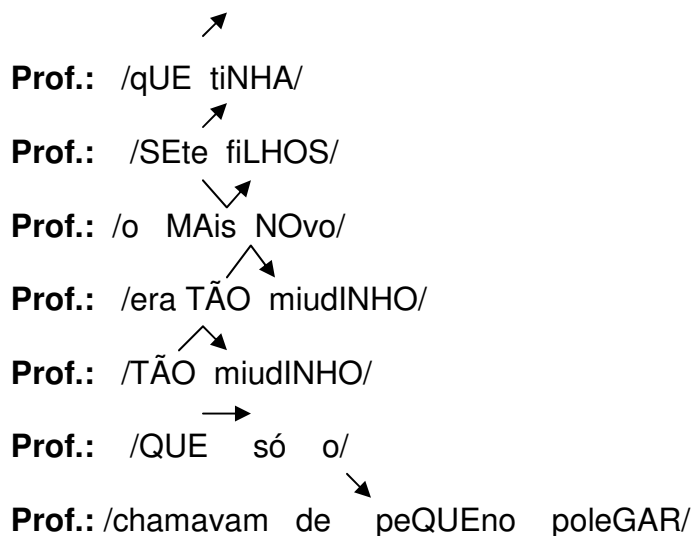
E todos viveram felizes para sempre.

Recorte 4

Prof.: /eRA uma vEZ/

Prof.: /um caSAL de leNHAdores/

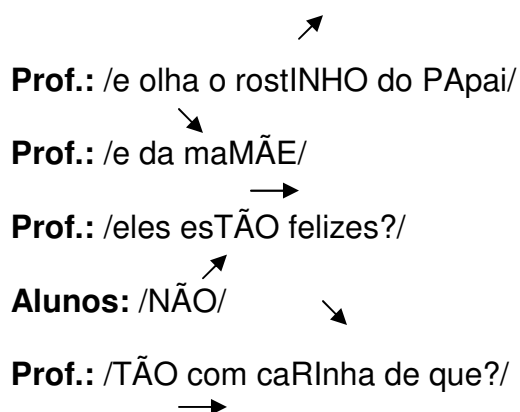
Prof.: /MULto PObres/



No recorte 4, a presença de unidades tonais curtas, com predominância do padrão entoacional ascendente, que demonstra que o leitor prefere utilizar esse padrão no momento em que descreve o personagem principal e sua família. A escolha do padrão está caracterizada pelas informações passadas sobre os personagens da história. Dessa forma, o uso desse padrão desperta no ouvinte (alunos) uma função interativa, gerando uma expectativa em relação ao personagem principal, contribuindo para a formulação discursiva do leitor, devido ao uso do tom ascendente manter o discurso em suspensão, proporcionado ao leitor mais tempo para o uso da próxima unidade tonal, segurando a atenção do ouvinte.

No recorte 5, observa-se a presença do tom neutro, com estratégia interacional:

Recorte 5



Alunos: /TRIStes/

Para Nogueira (2003), o uso de tons ascendentes cria entre o leitor e o ouvinte um contexto interativo de tensão, tornando a história mais interessante, o que está evidenciado neste recorte.

O tom descendente esteve presente no final da história, antecedido de tons ascendentes. Para Brazil (1985), os tons descendentes sinalizam a transmissão de informações novas, uma informação não-partilhada pelo ouvinte. O recorte 6 ilustra bem a situação:

Recorte 6

Prof.: /e GRAças ao/

Prof.: /ele tava feLIZ porque não tinha coMIdo as fiLHIInhas dele/

Prof.: / como ele estaRIA se tivesse comido as fiLHIInhas dele em? /

Prof.: /feLIZ/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /NÃO/

Prof.: /ele precisOU o QUE o/

Prof.: /levar uma BEla liÇÃO/

Prof.: /ficAR PERdido/

Prof.: /e quando ele encontrou novaMENTe/

Prof.: /ele viu que aQUEle diNHEIro não fazia bem/

Prof.: /que coMER criançINHAS não fazia bem/

Prof.: /pois ficou feLIZ também/

Prof.: /e todos viVÉram feliZES?/

Alunos: /para SEMpre/

Na tabela III, estão as palavras escolhidas pelo professor e pelos alunos no gênero conto de fadas.

Tabela III

PROFESSOR	ALUNOS
pequeniNinho	pequeniNinho
feLlizes	TRIStes
preocuPAdos	preocuPAdos
pedrINHA	pedrINHA
PO <u>R</u> ta	PO <u>R</u> ta
TranCA <u>d</u> a	FeCH <u>A</u> d
ronCAN <u>d</u> o	ronCAN <u>d</u> o
ChoRAN <u>d</u> o	choRAN <u>d</u> o
ConFU <u>s</u> o	canSA <u>d</u> o
CriAN <u>ç</u> a	criAN <u>ç</u> a
CoROAS	coROA
prinCE <u>s</u> as	prinCE <u>s</u> as
meN <u>h</u> as	meN <u>h</u> as
fuG <u>i</u> ram	fuG <u>i</u> ram
BRA <u>v</u> o	BRA <u>v</u> o
faM <u>í</u> lia	faM <u>í</u> lia
Ogro	Ogro

Mais uma vez, confirmamos que a intencionalidade passada pelo professor contribuiu para a construção de sentido pelo aluno, visto que, as palavras destacadas não fogem ao campo semântico da leitura. O leitor alcança o objetivo pretendido, já que as palavras proeminentes escolhidas por ele são, em sua maioria, as mesmas escolhidas por todos os alunos no momento da leitura. Funcionando com pistas estão associadas a informações compartilhadas para a construção de sentido, criando um envolvimento maior entre os interlocutores (BRAZIL, 1985). No quadro acima, observamos uma

variação entre as palavras escolhidas pela professora e por seus alunos. Como exemplo, as palavras trancada e fechada, confirma que, mesmo não havendo repetição das palavras pelos alunos, o sentido continuou o mesmo.

O quarto e último gênero analisado foi a carta. A carta foi produzida pela professora e lida para os alunos, já que eles eram os destinatários. Assim como toda carta pessoal, escrita pela professora seguiu a estrutura padrão, com cabeçalho contendo cidade e data, tema a ser tratado e, no final, a professora despede-se dos seus alunos de forma carinhosa e assina a carta.

Recife, 11, de outubro de 2010

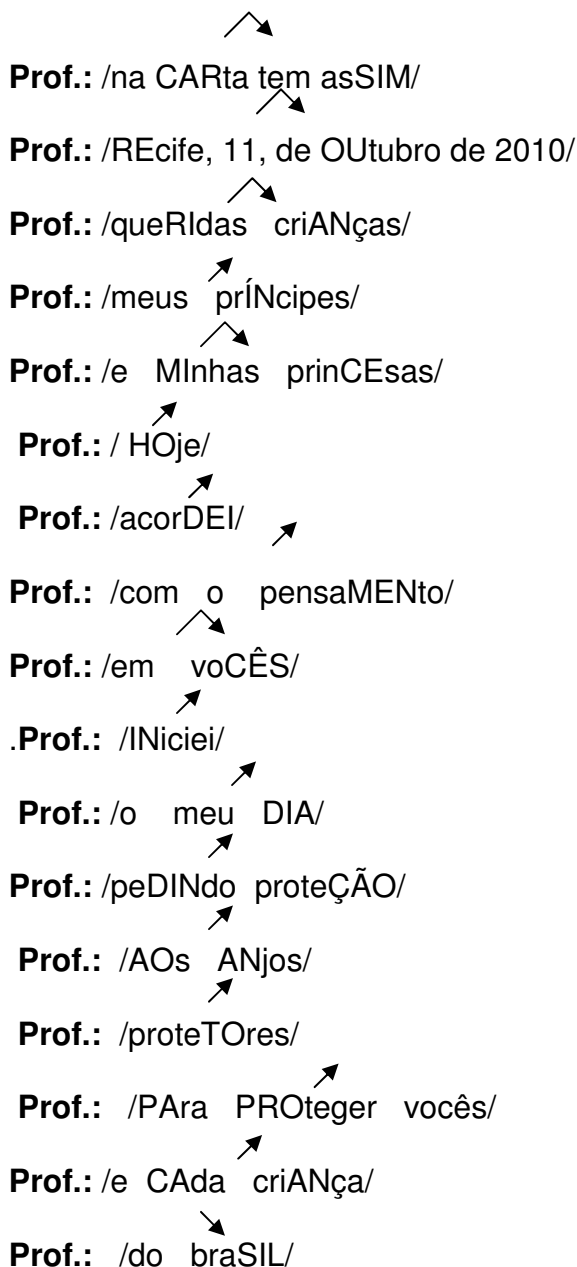
Queridas crianças, meus príncipes e minhas princesas. Hoje acordei com o pensamento em vocês. Iniciei o meu dia pedindo proteção aos anjos protetores para proteger vocês e cada criança do Brasil. O motivo que resolvi escrever é para lhes dizer o quanto sou feliz em ser professora de vocês. Vocês fazem as minhas tardes terem um sabor especial, vocês fazem meu coração bater mais forte e feliz quando vocês capricham nas tarefas, quando são amigos, solidários, quando não tem medo de errar. Eu ensino e aprendo com vocês. Vocês arrasaram no palco, fiquei emocionada ao ver vocês dançando compenetrados no que estavam fazendo, foi lindo escutar vocês falando para os convidados, para o papai, para a mamãe os conhecimentos construídos sobre nosso projeto. Parabéns para todos. Amo o sorriso de vocês, e as vezes quando chamo atenção, para algumas atitudes, só estou querendo o bem e melhor para vocês. Amo muito vocês, vocês são especiais.

*Beijos com sabor de chocolate,
Com amor tia Ana Paula*

A leitura de uma carta pessoal proporciona emoção quando são expressados acontecimentos, desejos e sentimentos. Lopes (1975) considera a entoação um meio importante para especificarem-se sentidos a partir da variabilidade de altura de voz durante as emissões sonoras, indicando a

modalidade funcional semântica da frase. Para esse autor, através da entoação, expressam-se os sentimentos do falante e seus estados de ânimo. A leitura do gênero pelo professor, esteve caracterizada pela estratégia interacional da entoação com função informativa, transmitindo através de unidades tonais, o conteúdo informacional presente na leitura da carta.

Recorte 7



Prof.: /na CARta tem asSIM/

Prof.: /REcife, 11, de OUtubro de 2010/

Prof.: /queRIdas criANças/

Prof.: /meus prÍNcipes/

Prof.: /e MInhas prinCESas/

Prof.: /HOje/

Prof.: /acorDEI/

Prof.: /com o pensaMENTo/

Prof.: /em voCÊS/

Prof.: /INicieI/

Prof.: /o meu DIA/

Prof.: /peDINDo proteÇÃO/

Prof.: /AOs ANjos/

Prof.: /proteTOres/

Prof.: /PAra PROteger vocês/

Prof.: /e CAdA criANça/

Prof.: /do braSIL/

Como podemos observar no recorte 7, o leitor (professora) utiliza muitas pausas, e, portanto, muitas unidades tonais, importantes para a formulação

discursiva, conseqüentemente, contribuindo para a construção de sentido por parte dos ouvintes (alunos). Para Brandão (2007), o ato de escrever cartas possui um potencial dialógico, que permite modos de expressão, entre os correspondentes.

O padrão entoacional que apresentou maior ocorrência foi o ascendente, que está associado ao conhecimento partilhado. O conteúdo de uma carta pessoal só é compreendido entre os interlocutores, ou seja, pelo escrevente e pelo leitor pretendido, se ambos compartilharem de alguma situação prévia.

Confirmando a interação bem sucedida na tabela IV as palavras escolhidas pelo professor e pelos seus alunos no gênero textual carta:

Tabela IV

PROFESSOR	ALUNOS
CARta	CARta
PROfessoras	PROfessoras
Dia	Dia
enVI -----	-----Ando
QUErem	queREmos
TEM	Tenho

Nesta tabela, destacam-se as palavras com proeminência que, mais uma vez, coincidam com as escolhidas pelo professor e pelos alunos. Os alunos constroem o sentido do texto a partir da entoação utilizada pela professora, mostrando, desta forma, que a professora alcança o seu objetivo comunicativo.

Visto que a sua intencionalidade foi transmitida para seus alunos, pois, em vários momentos, as palavras com proeminências escolhidas pelo professor foram utilizadas pelos seus alunos em momentos diferentes, ou seja,

a professora utilizava uma palavra com proeminência no início da leitura e quando estava no meio da leitura, a mesma palavra com proeminência era utilizada pelo aluno para responder a uma pergunta ou até mesmo realizá-la, descartando, assim, a possibilidade de mera imitação pela criança.

Com base no que foi dito, podemos observar, no Quadro 1, que o tom ascendente, com função interativa, predominou na leitura da professora e dos alunos, respaldando tanto os princípios propostos pela TIE (Teoria Interacional do Tom), como nas respostas dos alunos para a professora. Essas escolhas são consistentes com o que se podia esperar de atividades de leituras participativas, tendo sido confirmado, através das escolhas lexicais, o princípio da intencionalidade e construção de sentido entre os interlocutores

QUADRO 1

GÊNERO TEXTUAL	TONS PREDOMINANTES	INTENÇÃO	FUNÇÃO
FÁBULA	↗	Assegurar a participação do ouvinte	Organizacional
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	↗	Assegurar a participação do ouvinte	Organizacional
CONTO DE FADAS	↗	Assegurar a participação do ouvinte	Organizacional
CARTA	↗	Assegurar a participação do ouvinte	Informativa

Podemos observar, ainda, que, independentemente do gênero, as funções dos padrões entoacionais no discurso coincidiram com a intencionalidade utilizada pela professora, com a presença predominante dos tons ascendentes em todos os gêneros, estando estes relacionados ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesta pesquisa mostrou a importância da entoação como uma estratégia da comunicação oral, que permite ao ouvinte a construção de sentido, através da expressividade utilizada no momento da leitura.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar os padrões entoacionais na construção de sentido em produções de crianças do 1º ano do ensino fundamental, utilizando diferentes gêneros textuais, mais especificamente, na atividade de leitura compartilhada entre o professor e seus alunos.

A entoação esteve presente através de suas funções textuais, organizacional, informacional e interacional. Com relação à função organizacional, foi utilizada a divisão do discurso em unidades tonais, com o objetivo de garantir a construção de sentido da leitura, considerando que os ouvintes eram crianças na fase de alfabetização.

A função informativa da entoação é dada no momento em que, através da proeminências das unidades tonais, ocorre uma relação entre o dado e o novo no processo de textualização.

Na função interacional da entoação, o objetivo é estabelecer, manter e levar a uma boa atividade, proporcionando a construção de sentido na leitura. A mesma destaca-se também pela escolha dos padrões entoacionais na leitura.

Com base nas análises realizadas, esta pesquisa serviu para confirmar que crianças expostas à prática de leitura desde cedo estarão sendo estimuladas a desenvolver as habilidades associadas à linguagem, além da leitura ser um mecanismo facilitador para integração no meio social. O professor que utiliza leitura compartilhada, utilizando diferentes gêneros, textuais apropriados para a idade da criança, promove, nesse instante, a aprendizagem de seus alunos. O desenvolvimento do vocabulário enriquece a compreensão de conceitos, resultando na capacidade da criança em conhecer a linguagem escrita dos livros.

A experiência obtida pela observação na escola forneceu-me, como fonoaudióloga, em minha prática clínica, subsídios para o desenvolvimento de novas estratégias a serem utilizadas na clínica, assim como, para a atuação na fonoaudiologia escolar.

No que concerne, à fonoaudiologia em geral, há uma contribuição para a diminuição das dificuldades na produção oral da criança, através da construção de momentos de interação entre o fonoaudiólogo escolar e o paciente, promovendo a elaboração do texto oral da criança, dando um novo sentido a sua leitura e proporcionando-lhe uma melhor produção textual. Na clínica fonoaudiológica este método de trabalho com a leitura, também deverá ser utilizado na busca por soluções dos problemas de leitura, como entoação, discurso, sentido, enfrentados pela criança, havendo um acompanhamento individual entre terapeuta e paciente.

Observou-se particularmente, neste trabalho, que a entoação na atividade de leitura mantém uma relação significativa com as estratégias de organização textual, contribuindo para a construção de sentido e para o sucesso da interação. A leitura é uma fonte de prazer, satisfação pessoal, de conquista, e de realização, que proporciona estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Na clínica fonoaudiológica, esta pode ser uma contribuição relevante, trazendo novas técnicas para a prática tanto em plano de reorganização de linguagem como no acompanhamento do desenvolvimento linguístico infantil.

Para, Brandão (2003), o aluno, em sua prática escolar, deve ser exposto à pluralidade dos discursos que estão presentes em seu cotidiano ou que fazem parte de sua cultura. Ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo para formar o cidadão em seu sentido pleno.

A escola tem como obrigação levar o aluno, de qualquer classe social, a interagir nas mais variadas situações presentes no discurso, para que ele possa dominar os diferentes universos semânticos existentes numa sociedade ou cultura.

O professor deve dar ênfase à construção de sentido que sempre se renova, através da interação com o outro, e da expressividade existente nas leituras infantis, para que se forme um leitor produtor de textos, consciente do

lugar que ocupa e de sua capacidade de intervir na sociedade. Tal expressividade é associada à predominância de tons ascendentes, aos quais refletem o conhecimento partilhado entre os interactantes. Neste sentido, fica claro o papel da entoação na construção de sentido na atividade de leitura.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita. O professor é responsável por apresentar a seus alunos a diversidade textual encontrada na sociedade, para que as crianças possam aprender a ler, sentindo prazer ao realizar esta atividade.

Acredita-se ter cumprido o objetivo proposto nesta pesquisa, explorando os papéis realizados pela entoação no momento da atividade de leitura e a observação do uso dos gêneros textuais distintos para motivar a leitura em sala de aula. A professora demonstrou ter alcançado seus objetivos pretendidos, já que seus alunos construíram o sentido através das palavras proeminentes utilizadas por ele, em sua grande maioria. Com base nesses resultados, novas opções de estudos de produções discursivas poderão surgir, podendo também serem adotados pela sociedade para facilitar a comunicação entre professores e alunos.

Esta pesquisa forneceu também subsídios para o desenvolvimento de estratégias a serem utilizadas na clínica fonoaudiológica com a finalidade de ajudar a criança no processo de produção do seu discurso, utilizando os recursos entoacionais através de diferentes gêneros textuais, adequados a idade e à realidade destas crianças, facilitando sua compreensão e proporcionando uma familiarização com os diferentes textos com os quais estará lidando em sua prática diária.

Além disso, este trabalho reflete a importância do desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da leitura numa perspectiva sócio-interacionista, proporcionando a construção da leitura em conjunto.

Por fim, esta pesquisa procurou contribuir para o desenvolvimento da educação na fase da alfabetização, objetivando o prazer pela leitura desde a infância, resultado esse que poderá refletir no futuro de cada aluno e conseqüentemente, em sua vida intelectual, promovendo mudanças para a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A.; MADEIRO F. **In: Em- tom- ação:** a prosódia em perspectiva. Recife, PE: Universitária, 2009.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, H. N. (coord.); CHIAPPINI L. (coord. Geral). **Gêneros do discurso na escola:** aprender e ensinar com textos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRAZIL, D.; **The communicative value of intonation in English: Language Reaserch** (Dicourse Monographs Series, 8); 1985
- BORTONI - R. S. M; SOUSA M. A. F. **Falar ler e escrever em sala de aula:** do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- BRUNNER, J. . **Atos de significação**. Porto alegre: artes médicas, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: scipione, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Da importância da Prosódica na descrição de fatos gramaticais**. In: ILARI, R. (Org). Gramática do Português falado. Campinas, SP: Unicamp, 1992. p. 41-64.
- CARDOSO S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARDOSO, B.; MADZA, E. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo: Ática, 1998.
- CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na Aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 2002.
- COSTA, C. S. S. M. **A entoação como fenômeno sócio-cultural**. Programa de Mestrado em Educação. UFPI. Teresina: n. 2, p. 135-154. 1997.

- DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FÁVERO, L. L. e KOCH, I. V. **Lingüística textual: uma introdução**. São Paulo, Cortez 1983.
- GILDA, L. M. N. **Entoação e construção de sentidos na leitura compartilhada de histórias infantis**, 2004. Dissertação (Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: Princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2000.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LIDIANE, C. S. **A prosódia no comando militar**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- LIMA, A. A. S. Resumindo: os livros didáticos e o gênero textual. Revista Graduando nº1 jul./dez. 2010.
- LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LUCIANO, D.T. **Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal**. 2000. 293 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- MAINGUENEAU, D. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins fontes, 1996. p. 170.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, e Décio Rocha. 3º edição, São Paulo, Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática. 5º Edição. 2000
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **“Gêneros textuais: definição e funcionalidade”** In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, (2002, p. 01).

MARCUSCHI, L. A. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita**, 1997. p. 95 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1999, p.03.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna: 2º edição. 2006.

MARCUSCHI, L. **Por uma proposta de classificação de gêneros textuais**. Recife, Programa de Pós graduação em letras e lingüística UFPE, 1997. (mimeo)

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO. E. L. (org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, E. L.. **A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento**. Ponta Grossa: editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

NOGUEIRA, G. L. M. **Contar histórias para crianças: o papel dos padrões entoacionais na narração de contos de fada**. In: II Encontro Nacional de ciências da linguagem aplicadas ao ensino, v. 01. João Pessoa. II Eclae. Editora Idéia, 2

NUNES, V. G. O apagamento de vogais átonas: o falar florianopolitano. *Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, out/ 2010.*
www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Vanessa%20Nunes.pdf

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

QUILIS, A. Estúdio Comparativo entre la Entonación Portuguesa (de Brasil) y la Española. In: Revista de Filosofía. Española, n 68:33-65. Madrid, 1988.

SCARPA, E. M. **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Unicamp, 1999, p. 258.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de educação – ANPED, n. 11, 1999. p. 5-16.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D.L. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. Artigo (Lingüística aplicada vol.48 no.1) Campinas jan./jun. 2009.

SILVA, G. N. A argumentação presente em diferentes gêneros textuais. Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 2 - Edição 1 – Setembro/Novembro de 2008.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual:** concepção sócio-retórica. Maceió: Edufal, 2005.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO FÁBULA

Prof.: // Toda FÁbula traz uma moRAL./

Prof.: / O que é essa moRAL?/

Prof.: /É o ensinaMENto/

Prof.: /pra GENte aPRENder/

Prof.: /e refleTIR sobre nossas Vldas./

Prof.: /O Título É/

Prof.: /“a RÃ /

Prof.: /que queRIA ser do tamanho do BOI”/

Prof.: /a RÃ é um animal

Prof.: /a RÃ é um animal GRANde/ ou peQUEno?/

Alunos : /peQUEno/

Prof.: /e o BOI?/

Alunos: /GRANde/

Prof.: /GRANde ó,/ ela queRIA ser/ GRANde do tamanho do BOI/ Olha só/ ERA uma VEZ/ no meio de uma ciDAde/ houve uma FESta/ no PARque./ ROSinha era essa RÃ aqui ó/ [mostra na figura].

/ela viu arquiBALde o luTAdor./ foi como uma reVELação aos olHOS dela/ como ele é LINDo/ ela falOU/ como ele é FORte/ quero ficar TÃO FORte/ quanto ELE/ para ROSinha era natuRAL/ ela medir FORça com arquiBALde/ mas ela era TÃO pequeniNinha/ como é que ela ia conseGUIR?/ Será que ela ia conseGUIR?/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /QUEM acha que ela vai conseGUIR?/

Alunos: /eu NÃO/

/olha só/ na maNHÃ seGUINte,/ ela toMOU uma deciSÃO./ soLANge sua irMÃ/
foi visiTÁ-la/ e ela esTAVA/ lá na sala de muscuLAção/ e ela disse assim:/ VEja/
disse ROsinha,/ que acha da miNHA tranfoMAção?/ soLANge/ ela não VIU
mudança neNHUma/ mas admiROU as FOtos/ que estaVAM na paREde/ era
de QUEM as FOtos?/ do BOI/ do TOUro archiBALde/ todo lá ó/ todo forTÃO/ e
ela queRIA/ ela foi fazer muscuLAção/ pra ficar iGUALzinha a ele/ depois da
muscuLAção ela foi para a PIScina,/ faZER o que?/

Alunos: /naDAR/

Prof.: /naTAção/ ela acrediTAVA/ que a naTAção ja deixar ela/ com os OMbros
LARgos/ de aTLEta/ e disse para sua irMÃ/ oLHE/ veja mEUs BRAços/ não
está VENdo NAda?/ ai a irMÃ dela soLLANge/ NÃO/ definitivaMENTe/ eu NÃO
estou VENdo mudança nenhuma/ voCÊ continua a mesma/ e olha só/ então
ROsinha teve outra idéIA./ ela decDIU mudar de PLAno/ ela SENTou-se na
Mesa ó/ e dali ela NÃO saiu MAis./ ela coMEU/ coMEU/ coMEU/ emPANturrou-
se/ devoROU o que pode o dia INteiro/ engoLIU toneLAdas de BOlo,/
MONTanhas de creme de CHANtili/ miLHARES de doCInhos/ e sempre a
mesma resPOSTa sua irMÃ dava:/ NÃO/ NÃO estou vendo muDANça
nenhuma/ voCÊ está a mesma ROsinha/ a mesma RANzinha/ e ela ó/ ela
continuOU lá/ a baLANça mostrava a MESma coisa/ ROsinha tinha engordado
tão pouQUinho,/ mas ainda esTAVA MUItO/ muito LONGe de ficar iGUAL/ ao
majesTOso boi archiBALde.

Prof.: /o tempo pasSOU/

Prof.: /pasSOU/

Prof.: /pasSOU/

Prof.: /e roSInha fiCAva/

Prof.: /cada VEZ maIS?/

Aluno: /GORda/

Prof.: /GORda/

Prof.: /GORda/ soLANge/ a irMÃ dela/ ficou MUItO preocuPAda com a saúde da irmã/ mas ROsinha continuava devoRANdo tudo,/ todos os TIpos de coMIda/ e maIS/ alGUma coisa/ em quantiDAde GRANde. / até que um belo DIA/

Alunos: /exploDIU/

Prof.: /ela exploDIU/ e da ROsinha GORda,/ inCHAda/ não sobrOU naDA/ exploDIO, ó/ (mostra a figura).

/foi comIDA pra TOdo lado/ foi RANzinha pra TOdo lado/ e depois daquele DIA/ ROsinha/ lá do ALto da nuvem/ foi LÁ para o cÉU/ ela viu PASSar/ todos aqueles que soNHAvam com GRANdeza/ como aconteceu com ELA/ QUE ela/ queRIA ser o QUE?/ ela queRIA ser FORte,/ GRANde / igUAL ao tOUro/ e ela enTENde/ mas é mUItO TARde./ que deveria ter contiNUAdo sendo ela MESmo/ e simplesMENte viver SUA vida/ não QUERer/ ser igUAL a ninguém./

Prof.: /e oLHA SÓ/ a MORal da históRIA/

Alunos: /não QUERer ser igUAL/

Prof.: /Não QUERer ser igUAL ao outro/ todo MUNdo é o que?/ difeRENte./ É preciso aceitar nossas difeRENças//

TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Prof.: // DE qUE/ se TRAta isso aqUI?/ NÃO QUero/ que leIAM nada/ QUero
que voCÊS olhem/ e me diGAM/ o qUE é isSO/ IsSO é o QUE?/

Prof.: CAsa?

Alunos : /É uma IMAgem/ UMA CAsa/

Prof.: POde ser uma CAsa/ mais estou pergunTAndo o QUE é?

Prof.: /isSO aqUI/ é um poEMA/ uma MÚsica?/

Alunos: /uma histÓria/

Prof.: /mas que TIpo de histÓria é essa?/ ONde é que eu enCONtro/ essa
histÓria?/

Alunos: /TURma da MÔNica/

Prof.: /porQUE/ TURma da MÔNica?/

Aluno : /porQUE tem o franjiNHA/

Prof.: /mas só por CONta disSO?/

Prof.: /é uma história da TURma da MÔNica/ porQUÊ?/ que histÓria/ é essa
da TURma da MÔNica/ que nome eu DOu a essa histÓria?/

Alunos: /ERA uma VEZ/

Prof.: /pode comeÇAR/ com ERA uma VEZ/ voCÊS nunca viram isso aqUI?/

Alunos: /JÁ/

Prof.: /eu aumentEI essa aqUI/ mas esse aqUI quando vem pequeniNinho/ É
o qUE?/

Aluno : /Glbi/

Prof.: /um Glbi/ e agente ler as histÓrias no Glbi/ quem tem giBI aqUI?/

Alunos: /EU/

Prof.: /quem JÁ leu um giBI/

Alunos: /JÁ/

Prof: /olha só pra TIA PAULA/ aQUEla histÓria/ do CORpo humano/ eu mostrei
o Gibi que eu tiREI/ NÃO mosTREI?/ lemBRA?/essa histÓria aqUI/ TIA PAULA
tirou desse gibi aqui ó/ [mostra o gibi]
/dessa histÓria/ que é a TURma da MÔNica,/ ai agente manDOU pra
inFORMática/ e pedi pra auMENTar/ porque se eu fosse mostrar a histÓria
aqUI/ voCÊS iam conseguir ver o desenho das imaGENS?/ voCÊS disseram
que TEM imagem/ TEM imagem/ e essa histÓria aqUI/ é uma histÓria em
quaDRInho/ porQUE em quaDRInho?/

Alunos: TEM esPAço

Prof.: /TEM esPAço /e aqUI tem quantos quaDRInhos?/

Alunos: /seis/

Prof.: /a histÓria em quaDRInhos/ é uma seQUÊncia/ eu posso ler TUdo de
uma VEZ só?/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /eu posso desSE aqUI/ puLAR pra CÁ/ [mostra na figura]
/eu VOU ó/ seGUIR uma seQUÊncia/ se tivesSE os numeRAIS ó/ daqUI eu ia
pra CÁ/ uma seQUÊncia/ tem iMagem/ o qUE é isso aqUI?/ uma NUvem/ esse
balãoZInho aqUI/ signifiCA o qUE?/

Alunos: /está PENsando/

Prof.: /está PENsando/ ou está faLANdo?/

Alunos: /faLANdo/

Prof.: /POsso conTAR?

Alunos: /POde/

Prof.: /olhA o títUlo/ teveluisÃO/ em dia da boA ação"/ esta faLAndo desse
nosso proJEto/ da quEstão do respElto/ ta faLAndo da valoriZAção/ ta
faLAndo da solidarieDAde com o outro/ e neste senTido aqUI/ nesSA
histÓria.../ essa histÓria/ é a histÓria da boa ação/ olHA a carinha dele aqUI/
o que ele esTÁ peSANDo?/ Com esSA carinha aqUI/ ele está o QUE?/

Alunos : /penSANDo/

Prof.: /seRÁ que ele teve uma idéIA?/ agora olHA o que ela faLOU/ [mostra na
figura]

/o que voCÊ esta espeRANDo/ o MUNdo quer sua boa ação/ faça sua listiNHA/
e saia pratiCANDo/ e ele Ó/ [mostra na figura] [...]

Alunos: /CLIC/

Prof.: /CLIC/ que sonZInho é esSE?/

Alunos : /ele desligOU a televiSÃO/

Prof.: /ele desliGOU a televiSÃO/ pegOU um bloquINHÓ de anotações ó/ salU
coRRENdo ó/ ele esta aqUI/ ele esTA penSANDo no que ele vai fazer/ ele esTÁ
penSANDo/ aqUI está quEM?/

Alunos: /cebolINHA/

Prof.: /cebolINHA/ ele está faZENdo RISC/ RISC/ é o barulHInho do LÁpis no
papel/ ele esTÁ escreVENdo/ quando ele viu o cebolINHA / ele FEZ o QUE?/
ele mandOU o cebolINHA ó/ a mãoZInha dele/ não TEM nada/ ele mandOU o
cebolinha paRAR/ STOP/ cebolINHA olhou pra ele asSIM/ com CARa de
assusTAdo/ AI ele foi/ o QUE/ QUE ele fez?/

Prof.: /ele coLOU um paPEL/

Prof.: /chaMANDo QUEM /

Prof.: /de QUE?/

Aluno: /a Mônica/

Prof.: /de QUE?/

Alunos: /de dentUça/

Prof.: /QUANdo a Mônica viu/

Prof.: /ela vai PENsar que foi qUEM?/

Alunos: /cebolINHA/

Prof.: /e olha a cariNHA que ela está faZENdo/

Prof.: /que cariNHA é essa que ela está faZENdo/

Alunos: /RAIva/

Prof.: /de RAIva/ e ELE foi emBOra/ o que é isso aqUI na cabeçINHA dele?/
como se fosSE o QUE?/

Alunos: /um anjINHO/

Prof.: /um anjINHO/ será que ele praticOU a BOa ação?/ Ó vaMOS ver/ e o
que FOI que aconteCEU/ e esse balãoZinho aqUI formando?/ o qUE
acontecEU/ a Mônica fez o qUE?/

Alunos: /briGaram/

Prof.: /eles briGaram Ó/ e ele saIU Ó/ como se ele tivesSE feito a boa aÇÃO./
de rePENte ele viu quEM?/ a meninINHA na cadeIRA de rodas/ e ela está Ó/
desCENdo a ladeIRA/ o qUE é que vai aCONtecer?/

Alunos: /LUca/

Prof.: /LUca é o personaGEM não é?/ olHA a carINHA dela/ ela está com uma
carINHA de felLIZ/ porQUE ele está ajuDANdo/ ou NÃO?/ ela fiCOU o qUE?/

Alunos : /penSANdo/

Prof.: /penSANdo/ aSSUSTada Ó/ e ela está peDINdo pra ele fazer o qUE?/

Alunos: /paRAR/

Prof.: /ai ó/ ele parOU/ ó o qUE é isso aqUI?/ o que signiFica/ seRÁ que é ele fazendo barULHO/ ou som da cadeirINHA parANdo?/

Alunos: /parANdo/

Prof: /o som da cadeirINHA paRANdo/ ai qUANdo ele solTOU/ o QUE aconteCEU?/

Alunos: /Ela calU/

Prof.: /Ela calU/ desCENdo/ desCENdo/ desCENdo/ e calU/ e ele maIS uma VEZ o riscando/ na sua LISta de boa açÃO/ será que ele praticOU a bOA ação?/ de rePENte ele viu QUEM?/

Alunos : /dorINHA/

Prof.: /dorINHA/ dorINHA era uma criANça que não?/

Alunos: /enXERga/

Prof.: /que não enXERga/ QUANdo ele viu dorINHA/ dorINHA esTava/ qual o semBLANte de dorINHA?/ ela ta TRISte/ ela ta feliz?/

Alunos: /esTÁ feLIZ/

Prof.: /e aqUI quando ele pegOU a mão dela?/

Alunos : /TRISte/

Prof.: /TRISte/ desSA VEZ/ dorINHA ia passeANdo pela RUA/ QUANdo ele Ó/ dorINHA ia atravessar a RUA/ mas o QUE foi que ele FEZ?/ saiu puXANdo dorINHA/ só que dorINHA não esTava sozinha/ as pessOAS que não enXERgam/ eLAS tem um CÃO ó/ dorINHA estava espeRANdo o cãozinho aqui/ pra poder atravesSAR a RUA/ TAva espeRANdo o carro passar/ e ele penSANDO em ajudAR ó/ o que foi QUE aconteCEU?/ o cachorrINHO ficOU lá/ e dorINHA ó/ do ouTRO lado da RUA/ sem enXERgar/ e sem poDER fazer

NAda/ Al ela fiCOU ó/ ZANGada/ e ele se aCHANdo Ó/ [mostra na figura]

/de rePENte ele viu qUEM?/

Alunos: /um GAto/

Prof.: /um gatINHO em cima da ÁRvore/ da MagALI/ e ele penSANDO em salvar o gatINHO/ olHA SÓ/ tiROU o gatINHO/ porQUE será que essa gatINHO estava na arvore?/ TAva com medo de qUEM?/

Alunos: /do caCHOrro/

Prof.: /do caCHOrro/ caCHOrro e Gato/ SÃO amiGOS?/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /GAto tem medo do caCHOrro ó/ o GAto estava na ÁRvore escondidinho/ mas ele penSANDO que iria/ olHA o que foi que aconteCEU ó/ QUANdo ele tirou o gatINHO/ o que foi que aconteCEU aqui/ o caCHOrro latIU/ aqui tá o qUE?/ o GAto que ficOU o que?/

Aluno: /arrepiaDO/

Prof.: /de QUE?/

Alunos: /MEdo/

Prof.: /de MEdo/ olHA só/ e ele continuOU se aCHANdo ó/ anotTANDO tudo o que estava fazendo com o gatINHO/ aqui ó/ olHA só/ ela esTÁ fazendo o que asSIM ó/ [mostra na figura]

/preocupADA/ esTÁ o qUE/ procuRANdo/ ela esTÁ procuRANdo/ o namoRAdo dELA/ e ele aCHANdo que poderia ajudar/ pegOU na mão dELA ó/ e ELA ficOU/ ela esTÁ o qUE?/ confUSA/ olHA o sinalzINHO ó/[mostra na figura] /porque ele pegOU na MÃO?/ e de rePENte qUEM ela encontra?/

Alunos : /o namoRAdo dela/

Prof.: /com ouTRA meniINA/ que esTava converSANDO/ a carINHA do

namorADO/ será que ele fiCOU aFLItO/ preocupADO/ TRISte?/

Alunos: /preocuPAdo/

Prof.: /preocuPAdo/ ele esTÁ aFLItO/ e aGOra o que ele VAI fazer/ e ela fumaÇANdo/ ela esta com RAiva/ e ele salU dali todo feLIZ da vida/ continUOU risCANdo/ aQUI qUEM é esse?/

Alunos : /cascão/

Prof.: /casCÃO/ está tentTANdo tirar o que?/

Alunos: /a PIpa/

Prof.: /a PIpa de cima da CAsa/ ele FOI lá ó/ e ele empurROU a telHA/ e tinha chovIDO/ e tava chEIA de que?/

Alunos: /Água/

Prof.: /Água/ e CAScão gosta de toMAR banho?/ olha o que aconteCEU com CAScão/ olha o barulhINHO que faz a ágUA/ chUÁA/ a ágUÁ Ó/ CAScão fiCOU nervoso/ ele NÃO gritOU/ e aqUI as coisas caINdo / as telHAS caINdo/ a piPA caINdo/ e a ágUA em cima de CAScão/ olha o que CAScão FEZ/ subIU ONde?/

Alunos: /na ARvore/

Prof.: /subIU na ARvore/ a ágUA molLHOu o que?/

Aluno : /a piPA/

Prof.: /a piPA/ e ele salU Ó/ penSANDO que estava ajudando todo MUNdo/ de rePENte/ qUEM é esSA/ que esTÁ aqUI?/

alunos: /magaLI/

Prof.: /a magaLI/ olha a CAsa dela/ é deSTE LAdo/ (mostra na figura)

/o que ela esTÁ faZENdo aqui?/

alunos: /coMENdo/

Prof.: /coMENdo esCONDido/ um POte de rosquINHAs/ e ele QUANdo VIU/ o QUE ele FEZ/ colocOU ela DENTro pra que a maMÃE dELA/ esTAVA faZENdo/ coMIda/ coloCANdo lá/ a maGAlI pegOU o potINHô/ puLOU a Janela/ pra coMER/ pra a maMÃE dela NÃO ver/ a maMÃE dela/ fiCOU o QUE com ela?/ furiOSA/ fiCOU zanGAda/ e a maGAlI asSIM/ (mostra na figura)

/aFLIta/ e ELE saIU ó/ num INSTante continUOU/ de rePENte/ quEM é que ele encontra aqUI?/

Alunos : /bIDU/

Prof.: /bIDU/ e bIDU está aqUI/ faZENdo o que aqUI dentro?/ (mostra na figura)

/tá faZENdo o QUE aqui bIDU?/ escondIDO/ e QUANdo ele COlocou/ PORque será que o bIDU se escondeu?/

Alunos: /PAra não TOMar /BANho/

Prof.: /o franjINHA/ franjINHA estava aqUI/ preparando o BANho de bIDU/ Bidu/ UUUh/ se escondEU/ e ele VIU o cachorro escondIDO/ coloCOU/ se fosSE voCÊS/ que ele tivesse FEItô tudo isSO/ o que é que voCÊS iam senTIR?/ Se voCÊS fossem essas pessoas que ele tentOU ajudar/ ele terminOU ajuDANdo?/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /ele arruMOU confuSÃO/ ai o franjINHA/ deu um banho no bIDU/ e o bIDU ficou com cara de zanGAdo/ e ele continuou saINdo escreVENdo/ de

rePENte/ olha QUEM é que ele enCONtra/ todos os personaGENS que ele
tinha encontrADO durante o caminho dele/ e ele foi exPLicar pra os menINOS/
porQUE ele estava faLANdo aquilo/ porQUE ele queRIA ser famoso/ ele
queRIA sair na televiSÃO/ queRIA que todo MUNdo conhecesse ele/ e olha a
carLNHA de todo MUNdo/ TÃO com a carLNHA o que?/ os personaGENS
daQUI?/

Alunos: /BRAvo/

Prof.: /BRAvos/ eles esTavam com RAiva/ esTavam aborrecIDOS com ele/ e
olha o que eles fiZERam/ peGaram ele/ amarraRAM ele/ colocARAM ele para
assistir televiSÃO/ o notiCIÁRIO estava comuniCANdo novamente/ sobre que
eles estavam faZENdo/ no DIA da boa açÃÃO/

TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO CONTO DE FADAS

Prof.: //oILHA SÓ/ o títULO desse CONto:/ o peQUEno poleGAR./ QUEM será/
o peQUEno poleGAR desses aqui?/ [mostra na figura]

Alunos: /o pequeniNinho/

Prof.: /o pequeniNinho/ e esse AQUÍ/ QUEM seRÁ esse?/

Alunos: /o Ogro/

Prof.: /o Ogro giGANTe ó/ Essa históRIA do peQUEno poleGAR/ é um CONto./
ela tem maGIA/ ela tem faMília/ vai ter prinCEsa/ PRÍNcipe/ só que AQUÍ/ não
é o priMEIro AUtor/ esse AUtor aqui ó/ mauRlício de SOUza,/ ele escuTOU
essa histÓria/ e ele reesCREveu/ ele reCONTou/ essa histoRIA parece com
alguma que voCÊS conhecem/ estÁ CERto?/ com os personaGENS são da
turma da MÔnica/ posso comeÇAR?/

Alunos: /PÓde/

Prof.: /vamos lá/

Prof.: /eRA uma vEZ/

Prof.: /um caSAL de leNHAdores/

Prof.: /MUIto PObres/

Prof.: /qUE tiNHA/

Prof.: /SEte fiLHOS/

Prof.: /o MAis NOvo/

Prof.: /era TÃO miudINHO/

Prof.: /TÃO miudINHO/

Prof.: /QUE só o/

Prof.: /chamavam de peQUEno poleGAR/

Prof.: /eRA um ano DÍfícil/ e CERta NOlte/ os paIS decidiRAM/
aBANDonar os fiLHOS/ na floRESta/ pois não tiNHAM como
aliMENTar/

Prof. : /o peQUENo poleGAR/

Prof.: /OUviu TUdo/

Prof.: /e foi a BElra do RIO/

Prof.: /CAtar peDRInhas/

Prof.: /PORque seRÁ/

Prof.: /que ele foi CAtar peDRInhas?/

Alunos: /para achAR o caMIinho/

Prof.: /seRÁ?/

Prof.: /e olha o rostINHO do PApai/

Prof.: /e da maMÃE/

Prof.: /eles esTÃO feLlizes?/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /TÃO com caRIinha de que?/

Alunos: /TRIStes/

Prof.: /TRIStes ou preocuPADos?/

Alunos: /preocuPADos/

Prof.: /no DIA/ seGUINte/ a faMIlia foi a floRESta/ ao ver
os meNIos/ distraÍDOS/ os PAIS fuGIram/ SAÍram coRRENdo/
ao VER os meNIos/ distraÍDOS/ os paIS fuGIram/ mais o
peQUENo poleGAR havia/ deiXAdo/ o QUE pelo caminho?/

Alunos: /peDRInha/

Prof.: /peDRInha,/ e eles conseGUIram/ voltar para CAsa/
 QUANdo os paIS chegaram/ reCEberam DEZ/ esCUdos/ que
 o CHEfe da aldeIA/ deVIA a ele./ compraRAM basTANte
 comIDA/ e ficaram SURpresos/ e felIZES./ QUANdo os meNIos ó/
 [mostra a figura]

/ aPAreceram /e eles penSANDO ó/ que os meNIos esTAVam lá,/ mais como
 eles foram esPERTinho/ colocou a folhiNHA no caMIinho/ e conseGUIram
 encontrar o caMIinho de volta./

Prof.: /oLHA só/ QUANdo o dinheiro aCAbou/ os paIS decidiram levar os
 Filhos para a floresta de novo/ e o peQUEno poleGAR,/ oLHA só/ ia CATar
 peDRInhas/ maIS o que foi que aconteCEU?/

Alunos: /a PORTa estava feCHAda/

Prof.: /a porta estava tranCAda/ SORte que/ ele tinha no bolsiNHO um
 pedaçiNHO de pão/ olha esse baruLHIinho aqui/ os irmãoZinhos dele esTÃO o
 que?/

Alunos: /ronCANdo/

Prof.: /ronCANdo/ dorMINdo/ e como é o baruLHIinho de DORmir?/ [alunos
 fazem]

/e ó QUANdo aCORDaram,/ os paIS levaram as criANças para a floresta./ e o
 peQUEno poleGAR/ foi solTANDO os pedaÇINHos de pão pelo chão./ só que
 maIS TARde,/ não encontrou uma ÚNica migalhiNHA de pão./ os passaRINHos
 da floREStA tinham comido tudinho./ e o que aconteCEU com os irmãoZinhos?/

Alunos: /ficaram choRANdo/

Prof.: /e como é o baruLHIinho do CHORo? / [alunos fizeram]

/todos três choRANdo,/ olha e o peQUEno poleGAR/ está com uma caRIinha/

de como?/

Alunos: /CANsado/

Prof.: /conFUsado/ e os passaRInhos ó/ toDInhos ó/ de barriguiNHA ó/ comeRAM
todo PÃOzinho/ devorRARAM tudo/ vamos descobrir./ os meNIInos estavam
mesmo PERdido./ O peQUEno poleGAR/ suBIU em uma ÁRvore/ e avisTOU
lonGE,/ muito lonGE,/ uma peQUEna CAsa./ cheGANdo lá/ uma muLHER os
atenDEU/ e conTOU que ali morava um Ogro/ que adorava coMER criANça/ se
fossem voCÊS/ o que voCÊS iriam faZER?/ VAmós ver/ VAmos descoBRIR/
olha só/ a muLHER escondeu os irmãoZInhos embaixo da cama./ ela era
boaZInha/ esTÃO vendo?/ mas o Ógro quando CHEgou/ sentIU ó CHElro,/
sentIU CHElro de que?/

Alunos: /de criANça/

Prof.: /de criANça/ rapidaMENTe/ olha a cara deLE ó?/ ELE está com a língua
de fora faZENdo o que?/ ele está com apeTlTe de comer criANçinhas/ e
rapidaMENTe ele encontrou os meNIInos/ e disse que ia coMER todos eles no
dia seGUINte./ e agora?/ o oOgro tinha sete filLHInhas/ todas meniNInhas/ olha
as filLHInhas/ [mostra na figura]

/Todas usavam o que na cabeÇInha?/

Alunos: /coROA/

Prof.: /coROas de ouro./ O peQUEno poleGAR ó,/ malS uma vez/ ele era
MUlto esPERTo/ e leVANTou no meio da NOlTe/ todas elas ó/ dorMINdo/ e
troCOU suas coROas/ pelos goRRInhos dos meninos/ e agora?/ Ele vai
coMER quem?/

Alunos: /as PRINcesas/

Prof.: /e as PRINcesas são o QUE dele?/ QUEM acha que ele vai coMER?/

[criança levanta a mão]

/voCÊS acham que ele vai coMER?/

/e aGOra?/

/mais TARde/ o Ogro se aproxiMOU ó/ da camiNHA e pensou que fossem suas
fiLHAS/ ai ele olHOU/ viu elas dorMINdo ó,/ foi emBOra/ depois foi ao QUARto
das meNInas/ e PENsou que lá estivessem QUEM?/ os meNInos,/ dorMINdo./
olha como ele fiCOU/ asSIM ó/ ele só olHOU a cabeÇInha,/ pasSOU a mão/ e
viu que era goRRInho / ele imagiNOU que era os meNInos/ mas QUÊM era
que estava aqUI?/

Alunos: /eram as meNInas/

Prof.: /assim que o peQUEno poleGAR/ ouVIU o ogro RONcar/ acorDOU os
irmÃOS/ e todos o QUE?/

Alunos: /fuGIram/

Prof.: /fuGIram/ no DIA seGUINte/ QUANdo ele percebeu que havia sido
enganado/ o Ogro ficou o QUE ó?/

Alunos: /BRAvo/

/BRAvo e saiu coRRENdo,/ coRRENdo,/ coRRENdo,/ para procurar os
meNInos com suas botas giGANTES ó,/ sete LÉguas./ ele corRIA RÁpido./ será
que ele vai alCANçar os meNInos?/ os meNInos são giGANTES feito ele?/ o que
será?/ o peQUEno poleGAR/ mandou seus irmÃOS irem EMbora/ e se
escondeu na FREnte de uma LOja,/ escondiDInho ó/ uma peDRA./ e o
giGANTE parou perto dali CANSado,/ ele tinha corrido TANTo,/ COrrreu,/ COrrreu,/ e o
correu,/ ele CANSou/ tava muito CANSado/ e acabou dorMINdo,/ DORmiu./ O
poleGAR,/ perto novaMENTe,/ tiROU as BOtas e voltou ó,/ pra CAsa do Ogro./

QUANdo ele cheGOU lá/ o que ele peGOU?/ Todo OUro do ogro./ e ele diSSE
a muLHER/ que o Ogro/ estava nas MÃos de perigosos BANDidos/ e preciSAva
de todo OUro que possuía para libertá-lo./ a muLHER lhe entregou TUDO que
tinha/ e o peQUEno poleGAR levou para quem?/

Alunos: /para faMília/

Prof.: /Para faMília dele,/ quando o Ogro acorDOU/ viu que estava PERdido./
anos depois finalMENTe ele voltou para CAsa,/ onde ele foi recebido com
alegrIAS/ e o melhor de TUDO ele se arrePENdeu/ e promeTEU nunca mais
comer crianÇInhas/ e GRAças ao/ ele tava feLIZ porque não tinha coMido as
filHInhas dele./ como ele estaRIA se tivesse comido as filHInhas dele em?

Prof.: /feLIZ/

Alunos: /NÃO/

Prof.: /NÃO/ ele preciSOU o que ó,/ levar uma BEla liÇÃO,/ ficar perDido e
quando ele encontrou novaMENTe,/ ele viu que aquele diNHElro não fazia
BEM,/ que coMER crianÇInhas não fazia bem,/ pois ficou feLIZ tamBÉM/ e
todos viVERam felIZES?/

Alunos: /para SEMpre//

TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO CARTA

Prof.: // o QUE seRÁ/ que tem esCRItO aQUI?/

Alunos: /uma CARta/ do Dia das/ PROfessoras/.

Prof.: /seRÁ QUE é/ uma carta do Dia das PROfessoras/ VOU ler aQUI/
/TIA Paula/ quis fazer uma CARta e no envelope/ TEM na FRENte/ remeTENTE
/remeTENTE/ é a pesSOA que está enVI.../

Alunos: /Ando/

Prof.: /aQUI no remeTENTE/ tem asSIM o/ ANA PAULA monteiro/ QUEM seRÁ/
ANA PAULA monteiro?/

AlunoS: /TU/

AlunoS: /voCÊ/

Prof.: /eu é QUEM fiz essa CARta/ aGOra vou diZER/ pra QUEM é que é essa
CARta/ tem asSIM Para/ aTRÁS ALUnos do 1º C/ coléGIO viSÃO/ QUEM são
os aLUnos do 1º ano C?/

Alunos: /NÓS/

Prof.: /QUANdo aGENTE/ reCEbe uma CARta/ TEM que/ aBRIR a CARta./
quando eu reCEbo CARta/ Flco logo Feliz/ se NÃO for de coBRANça (risadas)/
Al tia PAULA ó/ QUERem que eu leIA?/

Alunos: /queREmos/

Prof.: /TEM certeZA?/

Alunos: /TEenho/

Prof.: /na CARta tem asSIM:/ REcife, 11, de OUtubro de 2010/
queRIdas criANças/ meus PRÍncipes/ e MInhas prinCESas./ HOje/

acordei/ com o pensamento/ em vocês./ Iniciei/ o meu dia/
pedindo proteção/ aos anjos/ protetores/ para proteger vocês/
/e cada criança/ do Brasil./ o motivo/ que resolvi/ escrever/ é
para lhes dizer/ o quanto sou feliz/ em ser professora/ de
vocês./ /vocês fazem/ as minhas tardes/ terem um sabor/
especial,/ vocês fazem/ meu coração/ bater mais forte/ e
feliz/ quando vocês/ caírem/ nas tarefas,/ quando são
amigos,/ solidários,/ quando não tem medo de errar./ eu
ensino/ e aprendo com vocês./ vocês arrasaram/ no palco,/
fiquei emocionada/ ao ver vocês/ dançando/ comprometidos/ no
que estavam fazendo,/ foi lindo escutar/ vocês falando/ para
os convidados,/ para o pai,/ para a mãe/ os
conhecimentos/ construídos/ sobre nosso projeto./ parabéns/ para
todos./ Amo o sorriso/ de vocês./ e as vezes/ quando chamo atenção,/
para algumas atitudes,/ só estou querendo/ o bem e melhor/ para
vocês./ amo muito vocês./ vocês são especiais./ Belos com/ sabor de
chocolate,/ com amor/ tia Ana Paula// [aplausos]

prof.: /QUEM GOSTOU?

Alunos: /EU/