

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FABIANA APARECIDA FRANÇA SANTANA

**OS ASPECTOS PROSÓDICO-ENTOACIONAIS NA LEITURA ORAL DE FRASES
INTERROGATIVAS INDIRETAS EM *HAMLET*, DE SHAKESPEARE, NA
PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

RIO BRANCO

2026

FABIANA APARECIDA FRANÇA SANTANA

**OS ASPECTOS PROSÓDICO-ENTOACIONAIS NA LEITURA ORAL DE FRASES
INTERROGATIVAS INDIRETAS EM *HAMLET*, DE SHAKESPEARE, NA
PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre (UFAC), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S232a Santana, Fabiana Aparecida França, 1981 -

Os aspectos prosódico-entoacionais na leitura oral de frases interrogativas indiretas em Hamlet, de Shakespeare, na primeira série do ensino médio / Fabiana Aparecida França Santana; Orientadora: Dr^a. Rosane Garcia Silva. - 2026.

123 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestre em Letras, Rio Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas.

1. Fonologia prosódica. 2. Contorno entoacional. 3. Fluência leitora. I. Silva, Rosane Garcia (Orientador). II. Título.

CDD: 400

FABIANA APARECIDA FRANÇA SANTANA

**OS ASPECTOS PROSÓDICO-ENTOACIONAIS NA LEITURA ORAL DE FRASES
INTERROGATIVAS INDIRETAS EM *HAMLET*, DE SHAKESPEARE, NA
PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre.

Aprovada em 20 de março de 2026.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Membro externo
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha
Membro Interno
Universidade Federal do Acre – UFAC

AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar em todo o tempo, da aprovação no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) à conclusão desta pesquisa. Durante essa trajetória, pude sentir sua constante presença e seu inegável cuidado.

À minha família, pela compreensão diante da minha ausência, especialmente nos momentos mais desafiadores, oferecendo-me suporte para que essa conquista se tornasse possível.

Aos meus pais, que, mesmo com baixo grau de escolaridade, sempre reconheceram a importância do estudo em minha vida.

Aos meus colegas da Turma 10/2024, pela troca de ideias e apoio durante as diversas etapas deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, cujo incentivo financeiro contribuiu para a realização desta pesquisa.

À EEEMTI Professor Alejandro Yagüe Mayor, em especial aos estudantes, pela participação nesta pesquisa, à equipe gestora e docente, pelo suporte, enquanto me dedicava à formação.

À Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições, pelo incentivo e pelas considerações apresentadas ao longo do processo de avaliação, que possibilitaram o aprofundamento das reflexões e o aprimoramento teórico-metodológico desta pesquisa.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre (UFAC), que me acolheram e me ensinaram com ética, amor e profissionalismo:

Ao Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro, por me encorajar, lançando, em mim, as sementes da docência no ensino superior;

À Profa. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo, que, nas idas e vindas para cursar as atividades presenciais do mestrado, hospedava-me em sua casa, oferecendo-me apoio;

À Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto, por seus direcionamentos, conselhos e suas dicas nas aulas de *Fonologia, variação e ensino*, para que eu construísse as bases iniciais desta tese;

À Profa. Dra. Gisela Maria de Lima Braga Penha, por me inspirar com seu jeito poético de ensinar, de plurissignificar o texto literário;

Ao Prof. Dr. Shelton Lima de Souza, cujas aulas instigavam profundas reflexões críticas sobre a variação e os usos da linguagem;

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Rosane Garcia Silva, que me acompanhou durante esse percurso, por apostar em mim, por refinar minha escrita acadêmica, por sua generosidade em compartilhar seu conhecimento e sua experiência, por sua

disponibilidade, sua leitura cuidadosa e suas atenciosas explicações e por aperfeiçoar-me, acadêmica e profissionalmente.

À Universidade Federal do Acre (UFAC), por disponibilizar aos professores de Língua Portuguesa da educação básica o acesso à educação continuada e ao aperfeiçoamento profissional.

Ao PROFLETRAS por promover a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e tornar possível a concretização de um sonho acadêmico.

[...] A cultura retorna, portanto, como margem: sob não importa qual forma. Sobretudo, evidentemente (é aí que a margem será mais nítida) sob a forma de uma materialidade pura: a língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia. Em Lois, de Philippe Sollers, tudo é atacado, desconstruído: os edifícios ideológicos, as solidariedades intelectuais, a separação dos idiomas e mesmo a armadura sagrada da sintaxe (sujeito/predicado); o texto já não tem a frase por modelo; é amiúde um potente jato de palavras, uma fita de infralíngua. No entanto, tudo isso vem bater contra uma outra margem: a do metro (decassilábico), da assonância, dos neologismos verossímeis, dos ritmos prosódicos, dos trivialismos (citacionais). A desconstrução da língua é cortada pelo dizer político, bordejada pela antiquíssima cultura do significante
(Barthes, 1987, p. 12-13).

RESUMO

Esta pesquisa articula os pressupostos da Fonologia Prosódica e da leitura literária para analisar a leitura oral no ensino médio. Parte-se da constatação de que a fluência leitora constitui um importante indicador de proficiência e compreensão textual. O estudo fundamenta-se na Fonologia Prosódica (Tenani, 2017; Nespor; Vogel, 1986; Barbosa, 2019; Roberto, 2016) e em abordagens que compreendem a leitura literária como prática humanizadora (Candido, 1972; Cosson, 2022) e dialógica (Colomer, 2007). O objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos prosódicos utilizados por estudantes do primeiro ano do ensino médio na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de William Shakespeare, precisamente no monólogo de Hamlet. A obra foi escolhida por suas características dramáticas que exigem performance entoacional expressiva e variação melódica. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) Identificar os recursos prosódicos recorrentes na leitura oral de frases interrogativas indiretas; (b) Descrever como esses recursos prosódicos se realizam no contorno entoacional de frases interrogativas indiretas; e (c) Examinar como essas realizações prosódicas influenciam a compreensão das frases interrogativas indiretas pelos estudantes. A investigação caracteriza-se como pesquisa aplicada, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A proposta didática se fundamenta nas Tertúlias Literárias Dialógicas (Mello *et al.*, 2004), cuja abordagem coletiva e reflexiva favorece a interação entre leitores e texto, promovendo a prática leitora expressiva, com aplicação em uma escola pública de tempo integral em Ji-Paraná (RO). A amostra foi constituída por produções orais gravadas de 13 estudantes do primeiro ano do ensino médio, analisadas por meio de Protocolo Perceptivo-Auditivo, criado para esse fim, considerando os parâmetros de entoação final da interrogativa, acento nuclear, pausas, ritmo global, expressividade prosódica, compreensão potencial da interrogativa e adequação geral da frase interrogativa. Os resultados evidenciam variações positivas em todos os parâmetros investigados, indicando melhora perceptível no desempenho dos estudantes após a intervenção pedagógica. O produto final consistiu na elaboração de um *e-book*, bem como de um portfólio digital no *Padlet*, recurso educacional que permite a visualização do percurso formativo e o compartilhamento online do material didático, por meio de painéis interativos e colaborativos. Ao propor uma articulação entre fonologia prosódica, leitura literária e práticas pedagógicas contextualizadas, o estudo buscou oferecer subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interpretativas no contexto escolar.

Palavras-chave: Fonologia Prosódica. Contorno entoacional. Fluência leitora. Tertúlia Literária Dialógica. PROFLETRAS.

ABSTRACT

This research articulates the assumptions of Prosodic Phonology and literary reading to analyze oral reading in high school. It assumes that reading fluency is an important indicator of proficiency and textual comprehension. The study is grounded in Prosodic Phonology (Tenani, 2017; Nespor; Vogel, 1986; Barbosa, 2019; Roberto, 2016) and in approaches that understand literary reading as both a humanizing practice (Candido, 1972; Cosson, 2022) and a dialogical practice (Colomer, 2007). The overall objective of this research is to analyze the prosodic aspects used by first-year high school students in the oral reading of indirect interrogative sentences in Hamlet, by William Shakespeare, specifically in Hamlet's monologue. The work was chosen for its dramaturgical characteristics, which require expressive intonational performance and melodic variation. The specific objectives are: (a) to identify the recurring prosodic features in the oral reading of indirect interrogative sentences; (b) to describe how these prosodic features are realized in the intonational contour of indirect interrogative sentences; and (c) to examine how these prosodic realizations influence students' comprehension of indirect interrogative sentences. The investigation is characterized as applied research, descriptive in nature, with a mixed qualitative-quantitative approach, grounded in action research (Thiollent, 1986). The didactic proposal is based on Dialogic Literary Gatherings (Mello *et al.*, 2004), whose collective and reflective approach fosters interaction between readers and the text, promoting expressive reading practices. The study was implemented in a full-time public school in Ji-Paraná (RO). The sample consisted of recorded oral productions by 13 first-year high school students, analyzed through a Perceptual-Auditory Protocol developed specifically for this purpose. The analysis considered the following parameters: final intonation of the interrogative, nuclear stress, pauses, overall rhythm, prosodic expressiveness, potential comprehension of the interrogative, and overall adequacy of the interrogative sentence. The results show positive variations across all the parameters investigated, indicating a noticeable improvement in students' performance after the pedagogical intervention. The final product consisted of the creation of an e-book, as well as of a digital portfolio on Padlet, an educational resource that allows the visualization of the formative pathway and the online sharing of teaching materials through interactive and collaborative boards. By proposing an articulation between Prosodic Phonology, literary reading, and contextualized pedagogical practices, the study seeks to provide theoretical and methodological contributions that support the development of linguistic and interpretative skills in the school context.

Keywords: Prosodic Phonology. Intonational contour. Reading fluency. Dialogic Literary Gathering. PROFLETRAS.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Diagrama Arbóreo dos Constituintes Prosódicos	21
Figura 2	Contorno melódico de frase assertiva e interrogativa total	27
Figura 3	Contornos melódicos de frase interrogativa parcial, exclamativa e assertiva.....	28
Figura 4	Organização da Eletiva.....	63
Figura 5	Pesquisa de <i>feedback</i> instantâneo.....	79
Figura 6	Respostas ao Diagrama <i>K-W-L</i> (S-Q-A).....	81
Figura 7	Respostas ao Diagrama <i>K-W-L</i> (S-Q-A).....	82
Figura 8	<i>Exposed</i> nas redes sociais.....	83
Figura 9	“Quescussão”.....	85
Figura 10	“Quescussão”.....	86
Figura 11	Capa do livro e personagens da peça.....	88
Figura 12	TLD.....	89
Figura 13	TLD.....	91
Gráfico 1	Faixa etária dos estudantes.....	92
Gráfico 2	Participação em atividade de leitura oral.....	92
Gráfico 3	Respostas sobre o uso da prosódia.....	93
Figura 14	Culminância da Eletiva <i>No Tom</i>	95
Figura 15	Resposta do Participante 1 à Coluna 3.....	96
Figura 16	Resposta do Participante 2 à Coluna 3.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Prosódia e sílaba	22
Quadro 2	Marcas prosódicas da escrita.....	23
Quadro 3	Elementos prosódicos da oralidade.....	23
Quadro 4	Funções linguísticas dos elementos prosódicos.....	23
Quadro 5	Padrão entoacional básico do português.....	28
Quadro 6	Entoação e organização da informação	32
Quadro 7	Variações padrão dos fenômenos prosódicos em relação ao ritmo e à entoação.....	37
Quadro 8	Protocolo Perceptivo-Auditivo em Escala Likert	55
Quadro 9	Ficha de caracterização didática.....	60
Quadro 10	Diagrama de estratégia metacognitiva K-W-L	66
Quadro 11	Plano de Leitura (Tertúlia Literária Dialógica)	69
Quadro 12	Questionário de sondagem.....	70
Quadro 13	Procedimentos para a leitura dramática.....	71
Quadro 14	Cronograma das atividades.....	73
Quadro 15	Caracterização didática atualizada.....	75
Quadro 16	Cronograma atualizado das atividades.....	76
Quadro 17	Resumo dos Círculos de Leitura.....	76
Quadro 18	Cronograma TLD.....	89
Quadro 19	Dificuldades de leitura.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado agrupado: Entoação final da interrogativa.....	99
Tabela 2	Resultado agrupado: Acento nuclear.....	102
Tabela 3	Resultado agrupado: Pausas.....	104
Tabela 4	Resultado agrupado: Ritmo global.....	106
Tabela 5	Resultado agrupado: Expressividade prosódica.....	107
Tabela 6	Resultado agrupado: Compreensão potencial da interrogativa.....	110
Tabela 7	Resultado agrupado: Adequação geral da frase interrogativa.....	111
Tabela 8	Síntese dos Parâmetros Prosódicos.....	113

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	ENTRE SONS E SENTIDOS: FUNDAMENTOS DA PROSÓDIA.....	18
2.1.1	A fluência leitora e os marcadores prosódicos na escrita.....	22
2.1.2	A prosódia na leitura oral.....	24
2.1.2.1	Entoação: modulação de voz para atribuir sentido ao texto.....	26
2.1.2.2	Ritmo: cadência e pausas na leitura.....	34
2.1.2.3	Expressividade: variação melódica e interpretação.....	35
2.2	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	37
2.2.1	Proficiência leitora e a concepção de leitura apoiada no diálogo e na interação.....	39
2.2.1.1	Mediação da leitura e o processo de interlocução autor-texto-leitor.....	42
2.3	ABORDAGEM RECEPTIVA DO TEXTO.....	44
2.3.1	Tertúlias Literárias Dialógicas.....	45
2.3.1.1	Clássico literário universal.....	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1	NATUREZA.....	49
3.2	OBJETIVOS.....	50
3.3	ABORDAGEM.....	50
3.4	PROCEDIMENTOS.....	51
3.5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
3.6	PROTOCOLO PERCEPTIVO-AUDITIVO.....	54
4	PROPOSTA DIDÁTICA.....	57
4.1	CONCEPÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	57
4.2	PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	61
4.3	CÍRCULOS DE LEITURA.....	63
4.3.1	Modelagem.....	64
4.3.1.1	Etapa 1: Ativando os conhecimentos prévios.....	65
4.3.1.2	Etapa 2: A obra literária e o contexto contemporâneo: “Ser ou não ser, eis a questão”.....	66
4.3.2	Prática.....	68
4.3.2.1	Etapa 3: Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica.....	68
4.3.2.2	Etapa 4: Instrução explícita sobre prosódia.....	70
4.3.2.3	Etapa 5: Produção: audiolivro de releitura de <i>Hamlet</i>	71
4.3.3	Avaliação.....	72
4.3.3.1	Etapa 6: Culminância e divulgação.....	72
4.3.3.2	Etapa 7: Leitura, análise e interpretação dos dados.....	73
4.4	ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	74
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
5.1	PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA.....	78
5.1.1	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 1 – Ativação dos conhecimentos prévios.....	79
5.1.2	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 2 – Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica.....	87

5.1.3	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 3 – Instrução explícita sobre prosódia.....	91
5.1.4	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 4 – Produção: gravação dos áudios do monólogo de Hamlet.....	94
5.1.5	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 5 – Culminância e divulgação.....	94
5.1.6	Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta: Etapa 6 – Leitura, análise e interpretação dos dados.....	96
5.2	ANÁLISE DOS PARÂMETROS PROSÓDICOS NA LEITURA ORAL DE INTERROGATIVAS INDIRETAS.....	98
5.2.1	Entoação final da interrogativa.....	99
5.2.2	Acento nuclear.....	101
5.2.3	Pausas.....	103
5.2.4	Ritmo global.....	105
5.2.5	Expressividade prosódica.....	107
5.2.6	Compreensão potencial da interrogativa.....	109
5.2.7	Adequação geral da frase interrogativa.....	111
5.2.8	Síntese dos resultados.....	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como foco a análise dos recursos prosódicos empregados na leitura oral de estudantes da última etapa da educação básica, considerando como eles influenciam na inteligibilidade de frases interrogativas indiretas. A relevância desse recorte se evidencia quando observamos a Matriz de Referência de língua portuguesa do SAEB para o ensino médio, especialmente no tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido em seu descritor, D17, que trata de *Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, orienta a avaliação da competência leitora quanto à capacidade de identificar ou distinguir os sinais gráficos que organizam e segmentam o texto. Esses recursos da escrita contribuem para a clareza e a coesão textual, além de possibilitar a leitura oral mais expressiva, marcada por ritmo, melodia e intensidade, elementos prosódicos fundamentais para a construção de sentidos. Portanto, o efeito de sentido corresponde ao impacto produzido pela forma como a frase é realizada oralmente, condicionado pela entonação e pela organização prosódica associada aos conhecimentos prévios do interlocutor. Por exemplo, o falante pode assumir diferentes atitudes manifestas pela prosódia, a depender de suas proposições, com a finalidade de persuadir ou emocionar o ouvinte, sobretudo no caso de contraste entre asserção e dúvida, incluindo “situações como a do sarcasmo” (Barbosa, 2019, p. 97). Ainda, para reforçar, Moraes (2024, p. 120) reconhece que, ao lado das funções linguísticas, “há ainda outras denominadas paralinguísticas, como a função expressiva, que, na verdade, compreende amplo espectro de fenômenos, tais como a manifestação de emoções (alegria, tristeza, raiva etc.) e de atitudes (dúvida, descrédito, ironia, polidez etc.).”

Por outro lado, a ausência da entonação e da expressividade compromete a fluência leitora, o que dificulta a construção de sentidos, pois a decodificação de palavras não é suficiente para garantir uma leitura expressiva. Para que a compreensão ocorra, é necessário mobilizar habilidades prosódicas que orientam a organização melódica da frase.

Partindo dessa premissa, o foco de investigação recai sobre a problemática: quais aspectos prosódicos da leitura oral de frases interrogativas indiretas comprometem a compreensão dessas construções por estudantes do ensino médio? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos prosódicos utilizados por estudantes do primeiro ano do ensino médio na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de William Shakespeare, precisamente no monólogo de Hamlet. Para analisar tal conjuntura, serão considerados os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar os recursos prosódicos recorrentes na leitura oral de frases interrogativas indiretas; (b) Descrever como esses recursos prosódicos se realizam no

contorno entoacional de frases interrogativas indiretas em textos literários; e (c) Examinar como essas realizações prosódicas influenciam a compreensão das frases interrogativas indiretas pelos estudantes.

Dada a temática da pesquisa, delimitamos como objeto de estudo a leitura oral de frases interrogativas indiretas realizadas por estudantes de uma escola pública em tempo integral do município de Ji-Paraná/RO. O *corpus* analisado é constituído por um total de 3 frases interrogativas indiretas, incluindo 1 repetição para cada um dos 13 informantes de ambos os sexos, estudantes do 1º ano do ensino médio, com faixa etária entre 14 e 16 anos. A análise foi realizada por meio do Protocolo Perceptivo-Auditivo em Escala Likert, a partir da gravação de áudios e fichas de acompanhamento da leitura oral. Com base nos dados, foram formulados gráficos e planilhas que permitem fazer generalizações e assim visualizar os resultados alcançados, bem como o desempenho do grupo focal.

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD)¹ foi selecionada como recurso metodológico por possibilitar situações de leitura em voz alta, contexto em que os estudantes mobilizam diferentes elementos prosódicos, como entoação, pausas, ritmo e expressividade. Embora seja reconhecida como prática eficaz para o ensino da leitura literária e para o engajamento dos estudantes no diálogo coletivo, sua pertinência para o presente estudo reside especialmente no fato de promover oralizações espontâneas e compartilhadas, ambiente propício para observar e analisar realizações prosódicas.

Nesse cenário, as TLDs emergem como uma metodologia colaborativa para a promoção da leitura literária e o engajamento dos estudantes nas atividades de leitura, reflexão e uso da língua. Originadas no contexto dialógico, as Tertúlias Literárias se consolidam no compartilhamento e na discussão coletiva de textos literários, incentivando a participação ativa e igualitária de todos, além de possibilitar situações reais de oralização do texto. Tal característica torna a TLD pertinente não apenas para o ensino da leitura literária, mas também para a observação e análise da prosódia na leitura oral. Este método não apenas incentiva o interesse pela leitura, com efeito na proficiência leitora e habilidades linguísticas, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, ao criar um espaço de diálogo e respeito mútuo.

Busca-se, sobretudo, investigar se a recuperação de contornos melódicos em contexto de frases interrogativas indiretas na leitura oral pode favorecer o desenvolvimento da fluência leitora. Para isso, serão implementadas práticas de leitura do clássico literário universal,

¹ Conceito discutido na seção do referencial teórico.

Hamlet, de William Shakespeare. A escolha por essa obra se justifica por pertencer ao gênero teatral, exigindo do seu leitor uma leitura dramatizada e expressiva que favorece a observação de padrões entoacionais na oralização. Além disso, a obra contém diversas frases interrogativas indiretas, cuja estrutura sintática demanda marcação prosódica específica, permitindo analisar com maior precisão os contornos entoacionais produzidos pelos estudantes. Considera-se também que, embora se trate de um texto traduzido, as interrogativas indiretas mantêm características sintáticas e pontuacionais capazes de preservar a função prosódica necessária à análise.

Partindo do pressuposto de que a carência de práticas sistemáticas de leitura literária na sala de aula reduz a exposição dos estudantes a textos com maior complexidade vocabular e sofisticação linguística, o desenvolvimento das habilidades de proficiência leitora fica comprometido, repercutindo diretamente na leitura e, por extensão, na interpretação. Isso pode ser comprovado pelos baixos índices de aproveitamento, conforme divulgado por organismos – nacionais e internacionais – indicadores de qualidade da educação do Brasil, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2023), dos 10.798 estudantes brasileiros de 599 escolas das redes pública e privada participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2022, 50% tiveram baixo desempenho na leitura (abaixo do nível 2), isso significa que eles “podem identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente orientados a fazê-lo” (Brasil, 2023, p. 9). Em contrapartida, apenas 2% atingiram o nível 5 ou superior, considerando a média da OCDE de 7%, os estudantes nessa escala, “conseguem compreender textos longos, lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou à fonte da informação” (Brasil, 2023, p. 9). Esses resultados evidenciam dificuldades na construção de sentidos durante a leitura, frequentemente relacionadas a limitações de fluência e ao uso insuficiente de recursos prosódicos, como entoação, pausas e ritmo, que desempenham papel importante na compreensão textual e constituem o foco desta pesquisa.

Isso nos leva a refletir sobre um paradoxo recorrente: embora a leitura, especialmente a literária, seja unanimemente defendida por professores, coordenadores pedagógicos, gestores, estudantes e pais, tal consenso não garante a implementação consistente de práticas voltadas ao

letramento literário no cotidiano escolar. Ainda que os discursos institucionais reiterem a importância da leitura literária, observa-se que isso nem sempre se traduz em ação concretas, como propostas didático-metodológicas efetivas. Nesse cenário, embora o papel do professor seja central na criação de um ambiente leitor, é fundamental reconhecer que essa construção demanda também o engajamento da gestão escolar, tal como destaca Cosson (2022, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Desse modo, em contraste com práticas de ensino ainda centradas na periodização, nas leituras obrigatórias e na simples decodificação de signos, propõe-se uma abordagem que coloque o texto literário no centro da ação pedagógica. No processo de apropriação da linguagem, nas suas mais variadas formas, a literatura, por seu caráter humanizador, “desempenha funções na vida da sociedade” (Candido, 1972, p. 7-8), podendo, portanto, preencher lacunas linguísticas, sociais, culturais, e “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Embora muitas bibliotecas escolares sejam incompatíveis com aquilo que seria necessário para prover uma educação literária de qualidade, é fundamental adotar alternativas que aproximem o estudante do texto literário e ampliem oportunidades de leitura oral, nas quais possam mobilizar e desenvolver recursos prosódicos essenciais para a construção de sentidos. Sem dúvida, a leitura literária contribui para o desenvolvimento das competências leitoras, de modo que a falta de fluência e de compreensão no ensino médio, limita o engajamento dos estudantes e dificulta o enfrentamento de leituras mais complexas. Nesse contexto, torna-se relevante promover práticas que favoreçam o exercício de recursos prosódicos na leitura oral, dado seu papel na construção de sentidos e na interpretação textual.

No âmbito desta pesquisa, interessa especialmente criar oportunidades de leitura oral que permitam aos estudantes mobilizar recursos prosódicos fundamentais para a construção de sentidos. Nesse contexto, destacam-se os procedimentos metodológicos e as estratégias didáticas como fatores preponderantes para garantir o acesso à leitura literária e promover o desempenho das habilidades leitoras. Considerando que parte das defasagens de aprendizagem de língua portuguesa está associada à ausência de práticas de leitura, torna-se necessário investigar a influência dos recursos prosódicos envolvidos na leitura oral. Isso porque elementos como pontuação, sinais gráficos e outros marcadores linguísticos – interpretados por meio da entoação, altura, intensidade, duração, pausa, ritmo e velocidade – contribuem para a inteligibilidade do texto lido em voz alta (Cagliari, 2022).

A partir das considerações preliminares apresentadas sobre a pesquisa, a dissertação está organizada em cinco capítulos. Após esta introdução, o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando os conceitos de prosódia, fluência leitora, leitura literária e práticas dialógicas de mediação. No Capítulo 3, são descritos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a natureza, os objetivos, a abordagem, os métodos e o contexto da investigação, com ênfase na aplicação da pesquisa-ação em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral no município de Ji-Paraná/RO. O Capítulo 4 é dedicado à descrição da concepção da proposta didática, bem como à sua organização e ao seu planejamento, com a definição das etapas, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos que estruturam a ação pedagógica. Além disso, aborda a atualização da proposta de aplicação, levando-se em consideração os princípios que sustentam esta pesquisa, cujos objetivos deste estudo estão vinculados aos aspectos prosódicos utilizados por estudantes do ensino médio na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de Willian. Por fim, o Capítulo 5, no qual se concentra o eixo analítico deste estudo destinado à descrição das atividades desenvolvidas, à interpretação dos dados, à leitura crítica e discussão dos resultados obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a investigação sobre a relação entre prosódia e leitura oral expressiva de textos literários no ensino médio. A discussão está organizada em dois eixos: os estudos fonológicos, com ênfase na prosódia, e as abordagens sobre leitura literária como prática formativa, na medida em que a leitura de textos literários em voz alta constitui um espaço privilegiado para observar o uso de recursos prosódicos, especialmente aqueles relacionados à entoação e à expressividade.

Silva (2010), Tenani (2017), Roberto (2016) e Barbosa (2019) contribuem para a compreensão da prosódia como elemento suprasegmental que envolve entoação, ritmo, pausas e intensidade. A partir desses estudos, reconhece-se que a fluência leitora, composta por precisão, velocidade e expressividade, depende do domínio desses elementos, sobretudo em estruturas interrogativas, ênfase desta pesquisa. Cagliari (1989, 2002) e Callou e Leite (1990) ressaltam ainda a importância dos marcadores prosódicos na escrita como indicadores das variações melódicas produzidas durante a leitura em voz alta.

Discute-se a leitura literária a partir das contribuições de Candido (1972, 1989), Cosson (2022) e Colomer (2007), que defendem a literatura como prática humanizadora e dialógica, bem como Calvino (2007) para respaldar o conceito de clássico literário universal. Práticas como as Tertúlias Literárias Dialógicas (Mello *et al.*, 2004) são apresentadas como estratégias didáticas que potencializam a oralidade, a expressividade e a compreensão leitora.

2.1 ENTRE SONS E SENTIDOS: FUNDAMENTOS DA PROSÓDIA

De acordo com Silva (2013, p 110), a “Fonologia é a disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros.” Ao longo da história, os estudos fonético-fonológicos passaram por diferentes fases teóricas e metodológicas, desde abordagens descritivas e estruturais até modelos contemporâneos de natureza abstrata e formal. Esse percurso culminou na formulação de teorias que ampliam o olhar além do segmento, destacando o papel das unidades maiores na construção do sentido.

Entre esses desdobramentos, insere-se a Fonologia Prosódica, cujo foco é explicar como unidades como sílaba, pé, palavra fonológica, sintagma fonológico, sintagma entoacional e enunciado se organizam hierarquicamente no discurso. Tal perspectiva oferece um modelo

explicativo adequado para analisar fenômenos suprasegmentais envolvidos na oralidade e na leitura em voz alta, especialmente no contexto educacional.

Nesse escopo, a prosódia se refere aos aspectos suprasegmentais da fala, como entoação, acento, ritmo, pausas e duração, responsáveis por estruturar a melodia do enunciado e orientar sua interpretação. A frase entoacional, por exemplo, configura-se como unidade prosódica contínua marcada pela curva melódica e não apenas por critérios sintáticos, soando completa ao ouvinte por apresentar contorno inicial, medial e final facilmente identificáveis.

A relevância desses elementos torna-se evidente quando se observa que a entoação pode alterar o sentido pragmático de uma frase. Na frase entoacional “Pode vir aqui agora?”, uma curva melódica ascendente no final tende a caracterizar pergunta, enquanto um contorno descendente, com maior proeminência na palavra “agora”, pode sinalizar ordem. Tal exemplo demonstra que a compreensão da prosódia é fundamental para desenvolver leitura expressiva com interpretação adequada.

Apesar dos avanços teóricos, observa-se que a produção em língua portuguesa acerca da Fonologia Prosódica ainda é reduzida. Segundo Tenani (2017), predominam publicações em língua inglesa, o que indica a necessidade de pesquisas que consolidem o tema no cenário nacional. Esse quadro também reflete um distanciamento entre teoria fonológica e prática docente, uma vez que o ensino de Fonologia, muitas vezes, permanece superficial em cursos de formação inicial e continuada.

Por seu caráter abstrato² e sua abordagem, muitas vezes superficial nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação e formação continuada de profissionais de Letras, a Fonologia ainda é uma disciplina pouco aplicada ao ensino por professores da educação básica no panorama nacional. Por outro lado, essa constatação pode servir de incentivo para novas descobertas e para o surgimento de pesquisas atualizadas, tal como é feito no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em todo o país. As diversas situações vivenciadas diariamente pelo professor em sala de aula, além das sugestões dadas por teóricos da área, são exemplos

[...] dos vários fenômenos de natureza prosódica sobre os quais pesquisas merecem ser conduzidas a fim de trazer ao cenário nacional, e também ao internacional, resultados que possam sustentar discussão de problemas teóricos e empíricos abordados pela Fonologia Prosódica (Tenani, 2017, p. 121).

² Por dizer respeito à capacidade humana de processar e de produzir a fala do ponto de vista gramatical, valendo-se de funções cerebrais e processos cognitivos.

Por isso, a inserção da Fonologia nos cursos de graduação e pós-graduação representa uma contribuição importante para a formação de professores do ensino básico ao oferecer fundamentos teóricos consistentes para a compreensão dos fenômenos sonoros que estruturam a fala. No âmbito desta pesquisa, destaca-se a necessidade de aprofundar o estudo da prosódia, especialmente dos parâmetros de entoação, acento, ritmo e pausas, que influenciam diretamente a leitura oral expressiva e a construção de sentidos no texto literário. O domínio desses conhecimentos possibilita ao professor planejar práticas pedagógicas que valorizem a leitura em voz alta e considerem o papel dos recursos prosódicos no desenvolvimento da fluência e da interpretação textual no ensino médio. Desse modo, o fortalecimento da formação fonológica docente pode contribuir para a diversificação de procedimentos metodológicos e para a melhoria das habilidades leitoras relacionadas à fluência e à proficiência.

À luz da Fonologia Prosódica, busca-se, então, investigar a relação entre a prosódia e a leitura oral de textos literários em contexto de frases interrogativas indiretas com vistas nas suas implicações para a expressividade. Entendemos que, para o desenvolvimento da fluidez na leitura, os aspectos prosódicos da língua devem ser considerados para efeito de melhoria na proficiência leitora.

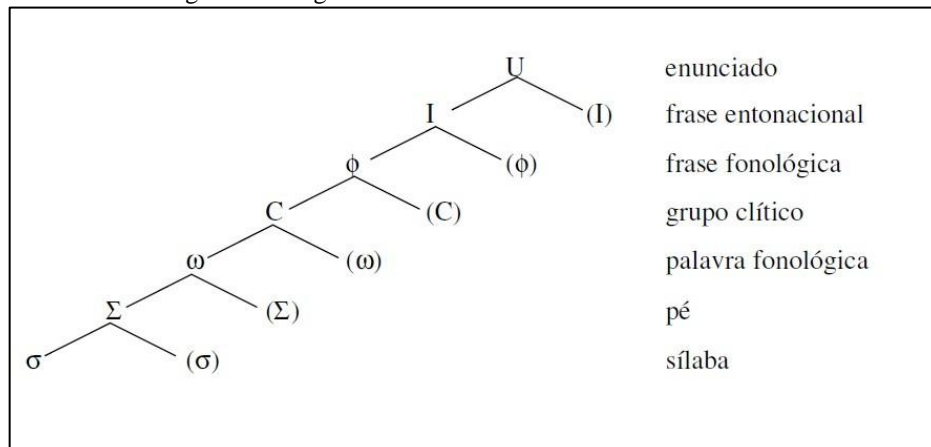
Para delimitar o nosso campo teórico, apoiamo-nos no conceito de Fonologia Prosódica compreendido por Tenani (2017, p. 109) como

um conjunto de modelos teóricos que têm como objeto comum o estudo de fenômenos fonético-fonológicos que evidenciam a interface entre Fonologia e demais componentes da gramática. Em outras palavras, caracteriza-se como uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são definidas a partir da identificação de informações de natureza sintática ou morfológica relevantes para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas.

Na proposta da classificação prosódica de Nespor e Vogel (1986), os constituintes prosódicos se relacionam hierarquicamente entre si, partindo da menor unidade prosódica ao mais alto nível hierárquico, assim dispostos: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entoacional (I) e enunciado (U).

Bisol (1996b, p. 230), por sua vez, traz esse modelo aplicado na fonologia prosódica para explicar como a fala se organiza em unidades sonoras de diferentes extensões, conforme a representação arbórea a seguir:

Figura 1 - Diagrama Arbóreo dos Constituintes Prosódicos



Fonte: Bisol (1996b, p. 230).

Interessa-nos destacar as noções de sílaba e frase entoacional, em razão dos fenômenos prosódicos a serem descritos nesta pesquisa. Bisol (2001, p. 231) afirma que a sílaba é a “menor categoria prosódica”, além de ser o “domínio ou parte constitutiva de regras da fonologia do português” e, certamente, “uma unidade fonológica, ou seja, uma unidade prosódica.” Para a pesquisadora,

como todo constituinte, a sílaba tem um cabeça que, em português, é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade, e tem seus dominados, as consoantes ou glides que a cercam. A sílaba é, pois, a categoria basilar de hierarquia prosódica e seu domínio é a palavra fonológica, ainda que intermediada pelo pé métrico (Bisol, 1996b, p. 230).

Por ser o nível mais baixo da hierarquia prosódica, a sílaba serve de suporte para todos os fenômenos de maior escala, apoiando-se sempre em uma vogal como núcleo (cabeça), podendo agregar consoantes ou glides como elementos satélites. É a unidade de articulação da fala, formada por um ou mais fonemas, organizada em torno de um núcleo vocálico. É concreta, pois é perceptível na fala e na escrita. De fato, os elementos prosódicos não existem isolados da sílaba; pelo contrário, a sílaba é o espaço de manifestação desses fenômenos. É nela que se concretizam o acento, o ritmo, as variações de intensidade e duração, agrupando-se, em sequência, em unidades maiores (palavra, frase fonológica, frase entoacional), compondo o fluxo prosódico da fala. Para esclarecer, segue uma escala sobre a conexão entre prosódia e sílaba, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Prosódia e sílaba

Acento	Sílaba dentro da palavra	Recai sobre a sílaba tônica. É o ponto de maior proeminência dentro da palavra fonológica.
Ritmo	Sílabas fortes e fracas	Decorre da alternância entre sílabas fortes (acentuadas) e fracas (átonas). O ritmo do português, por exemplo, é silábico e acentual.
Entoação	Cadeias de sílabas	Organiza os grupos de sílabas em frases entoacionais, alternado a melodia e atribuindo sentidos (ex.: pergunta vs afirmação).
Tom		Relaciona-se à altura melódica com que a sílaba é emitida; cada sílaba pode carregar um tom que se encaixa no contorno entoacional.
Intensidade	Duração e a força das sílabas/ expressividade e inteligibilidade da fala	Manifesta-se, principalmente, no núcleo silábico (a vogal), diferenciando sílabas mais fortes ou mais fracas.
Velocidade		Afeta a duração das sílabas, comprimindo ou alongando-as, o que impacta a percepção de clareza e expressividade.
Pausa		Delimita conjuntos de sílabas em unidades maiores (palavra fonológica, frase fonológica, frase entoacional).

Fonte: Adaptado de Bisol (1996b, p. 230)

Passemos agora a considerar o constituinte imediatamente mais alto, a frase entoacional. É uma das unidades da hierarquia prosódica que organiza a fala em blocos sonoros maiores. É delimitada por pausas, mudanças melódicas e padrões de entoação, de modo que os elementos prosódicos (acento, ritmo, intensidade, tom etc.) se articulam para dar sentido comunicativo ao enunciado. Para Bisol (2001, p. 239), esse constituinte possui características muito gerais, com variantes que vão desde o estilo, a rapidez de fala, a aspectos semânticos relacionados à proeminência relativa.

Com essa explanação sobre os fundamentos teóricos da Fonologia, pretendeu-se apresentar o panorama sobre os princípios que regem a estrutura sonora das línguas, destacando a importância da análise fonológica para a descrição e o estudo dos sistemas linguísticos, neste caso, a prosódia.

2.1.1 A fluência leitora e os marcadores prosódicos na escrita

Para fundamentar a interferência dos marcadores prosódicos na escrita, apoiamos nosso ponto de vista na concepção de Cagliari (2002) ao afirmar que

a escrita mais formal evita fazer referências à fala, porém, em romances, novelas, textos teatrais, contos e crônicas, as referências ao modo como os personagens se expressam aparece de maneira variada, dependendo da natureza da obra, do conteúdo, da caracterização dos personagens e do próprio autor da obra. [...].
O estudo de alguns textos literários mostra que a preocupação com a prosódia da fala encontra suporte descritivo em narrativas, principalmente em situações de diálogo e de interação. Ao lado dos sinais de pontuação, a referência descritiva às atitudes do falante e ao seu modo de falar é altamente reveladora da presença da prosódia na escrita (Cagliari, 2002, p. 223).

Ainda define tais referências como “expressões que caracterizam atitudes do falante como emoções e modos de dizer”, além de afirmar que a escrita tem vários recursos para representar os elementos prosódicos como, por exemplo, no Quadro 2:

Quadro 2 - Marcas prosódicas da escrita

1	Sinais de pontuação, indicando padrões entoacionais, como ponto de interrogação, vírgula, (tons suspensivos), ponto final (tom descendente), etc.
2	Uso de expressões que definem o modo de falar ou dizer, como: <i>disse, rosnou, tagarelou, murmurou, sussurrou, acrescentou, respondeu, repetiu, gritou, etc.</i>
3	Comentários do autor sobre como algo foi dito: <i>disse baixinho, disse sorrindo, disse magoado, ergueu a voz, falou devagarinho, etc.</i>
4	Uso da formatação do texto, como modos de segmentar a escrita para indicar grupos tonais.
5	Diferentes estilos de letras (maiúsculas, itálico, negrito, etc.) para indicar destaques.
6	Mudanças de turnos dialógicos, com sobreposição ou não de falas, truncamentos, etc. (<i>respondeu, interrompeu, disseram ao mesmo tempo</i>).

Fonte: Cagliari (2002, p. 225)

Sob o ponto de vista fonético, “os elementos prosódicos mais comuns de serem diretamente representados na escrita”, podem ser observados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Elementos prosódicos da oralidade

1	Qualidade de voz	tipos, variações, incluindo tipos de fonação
2	Entoação	padrões, grupos tonais, tons, variações
3	Volume	alto, baixo
4	Velocidade de fala ou tempo	incluindo encadeamento, pausas
5	Registro	com diferentes qualidades de voz
6	Ritmo	tipos de ritmo, variações
7	Tessitura	coesão textual, destaques
8	Acento	ritmo, entonação, ênfase, foco semântico

Fonte: Adaptado de Cagliari (2002, p. 225)

Em síntese, a prosódia tem um importante papel na organização estrutural da língua, seja por “sua realização fonética”, seja por sua “manifestação através dos marcadores na escrita”. Logo, em níveis de análise, exerce funções linguísticas variadas, conforme mostrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Funções linguísticas dos elementos prosódicos

1	Fonética	elementos essenciais da fala
2	Fonologia	formação de padrões sonoros com função distintiva na língua
3	Sintática	tipos de oração: afirmativas, interrogativas, subordinadas, etc.
4	Semântica	atitudes dos falantes
5	Discursiva	ênfases, coesão, informação secundária, etc.
6	Textual	controle dos turnos, dos interlocutores e da dinâmica nos diálogos

Fonte: Adaptado de Cagliari (2002, p. 225-226)

Como um conjunto organizado de sons e gestos, seja por meio da realização fonética, seja dos marcadores na escrita, os recursos prosódicos contribuem para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis não somente à comunicação eficaz, à interpretação, mas também ao desempenho da proficiência leitora e das práticas de letramento.

2.1.2 A prosódia na leitura oral

Do ponto de vista metodológico, o foco do estudo da prosódia na leitura oral deve recair sobre os aspectos relativos ao modo como se fala. Devido à sua origem, essencialmente da tradição oral, a leitura ancorou-se na fala como maior recurso para criar efeito de sentido e trazer significado à mensagem transmitida. De fato, os gregos não atraíam o público somente por meio do uso de máscaras expressivas e elementos cênicos, mas também de outras técnicas de encenação de natureza dramática e coro narrativo que intensificavam as emoções e transmitiam as mensagens, naquela ocasião, com objetivos moralizantes e didáticos (Bourscheid, 2008).

Pode-se supor que, ao encenar, o ator se utilizaria da fala e de movimentos corporais, levando-se em consideração aspectos da prosódia. Isso significa dizer que o espetáculo cênico compreende não somente a dimensão visual, mas também musical e sonora, inclusive a exploração cênica do silêncio como elemento constitutivo de sentido. Nota-se, portanto, a importância da prosódia para compor sentidos e ancorar os efeitos não daquilo que se diz, mas do modo como se diz. Barbosa (2019) argumenta que o termo prosódia se associou

a outros termos muito usados nas áreas de fonética, fonologia e ciências da fala como acento, entoação, ênfase e ritmo, bem como sentidos associados ao discurso, a atitudes e emoções, todos eles imbricados com fatores sociais e biológicos como gênero, identidade, classe social, entre outros.

Aos estudos de prosódia cabe a análise fonética e fonológica das relações entre unidades silábicas, que são a base de constituição de relações entre unidades superiores, no intuito de moldar um modo de falar para determinado fim. Assim, o estudo da prosódia não considera diretamente o conteúdo segmental, ou o ‘que se diz’, e sim a forma sonora e sua função ligadas ao ‘como se diz’ (Barbosa, 2019, p. 19).

Pode-se, então, afirmar que o tom, a entoação, a velocidade, as pausas, o ritmo, a intensidade são recursos utilizados para trazer expressividade às apresentações teatrais, os quais são designados elementos prosódicos. A escuta ativa, adequação de ritmo e volume às circunstâncias de fala, tom e inflexão de voz, atenuação de fatores negativos ou potencialização dos positivos, controle da ansiedade e nervosismo, a naturalidade são habilidades verbais

inerentes a características elocutivas e enunciativas relativas ao verbalismo e à transmissão oral, comunicadas por meio da fala, cujas técnicas diferem das fontes escritas.

Hoje, imersos em contextos “de uma sociedade grafocêntrica” (Silvano; Godoy, 2022, p. 262), o leitor se vê obrigado a desenvolver outras técnicas de leitura rápida e dinâmica, de modo a ignorar os recursos estilísticos e expressivos do texto. Para intensificar o problema, a leitura oral é subestimada na etapa do ensino médio, principalmente em se tratando de práticas pedagógicas apoiadas na oralização. Quase abandonada pelos professores – e aqui não nos referimos apenas aos docentes da Área de Linguagens, mas às demais categorias que compõem a matriz curricular brasileira, a leitura oral perdeu seu espaço na sala de aula, para dar lugar ao ensino bancário, cujo treinamento para as avaliações externas tornou-se prioridade. Entretanto, ensinar a leitura no ensino médio continua sendo uma atribuição da escola, assim como aplicar metodologias e procedimentos que levem os jovens leitores ao desenvolvimento de habilidades leitoras capazes de torná-los proficientes para enfrentar os desafios previstos em contextos de comunicação da vida real.

Não estamos nos referindo à leitura individualizada, mas em contexto coletivo de interação verbal, no qual o diálogo e a oralização ganhem espaço. Assim sendo, a leitura oral pode trazer benefícios para o ensino de língua portuguesa e literatura, um deles é a compreensão leitora, habilidade ainda comprometida no ensino médio. A leitura oralizada intensifica a apreciação da experiência estética, pois potencializa recursos estilísticos inerentes aos elementos expressivos da língua, por exemplo, a ironia, o humor, a ambiguidade. Em outros termos, ler em voz alta é uma prática exitosa para o ensino de leitura em tempos em que a expressividade, a eloquência e a comunicação são habilidades indispensáveis no trabalho com a linguagem.

De acordo com Silvano e Godoy (2022, p. 263-265), estudos de Aquini (2006), Santos (2016) e Silva (2016) revelam que a compreensão tem estreita relação com a fluência de leitura, “que pode ser entendida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e expressão (prosódia) adequadas”. Sob essa perspectiva, a fluência é um elemento imprescindível para a compreensão e, para que possa ser considerado habilidoso, o leitor precisa, antes, alcançar a automação das habilidades de decodificação para alcançar a leitura fluente; depois, a compreensão.

Na concepção dos autores, “a fluência de leitura pode ser considerada a ligação entre a decodificação e a compreensão de leitura”. Conforme constatado por Silvano e Godoy (2022, p. 267), ao ler com automatização, o leitor pode ser considerado fluente, liberando espaço

cognitivo e atenção para o desenvolvimento da compreensão. Nessa perspectiva, os autores afirmam que

a leitura fluente também revela a existência da compreensão [...] especialmente quando atentamos para o elemento ‘prosódia’ (expressividade, entonação, ritmo e pausas que buscam expressar o significado do que é lido). [...]. Embora ainda não esteja “claro se a fluência de leitura é causa ou consequência da compreensão leitora ou se essa relação é bidirecional” (Puliezi, 2015; Puliezi; Maluf, 2014 *apud* Silvano; Godoy, 2022, p. 267).

Fica evidente, portanto, que a fluência de leitura, composta por suas três dimensões – precisão, automaticidade e prosódia – impacta o desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão. Ou seja, o reconhecimento automatizado das palavras e a prosódia são habilidades leitoras constitutivas da leitura proficiente, à medida que a prosódia na leitura oral poderá favorecer as habilidades de fluência. Por outro lado, a compreensão leitora, por sua vez, atua como uma condição facilitadora para o desenvolvimento da leitura fluente. Isso permite concluir que, em combinação com a precisão e a automaticidade, a prosódia na leitura oral facilita a construção do significado pelo leitor.

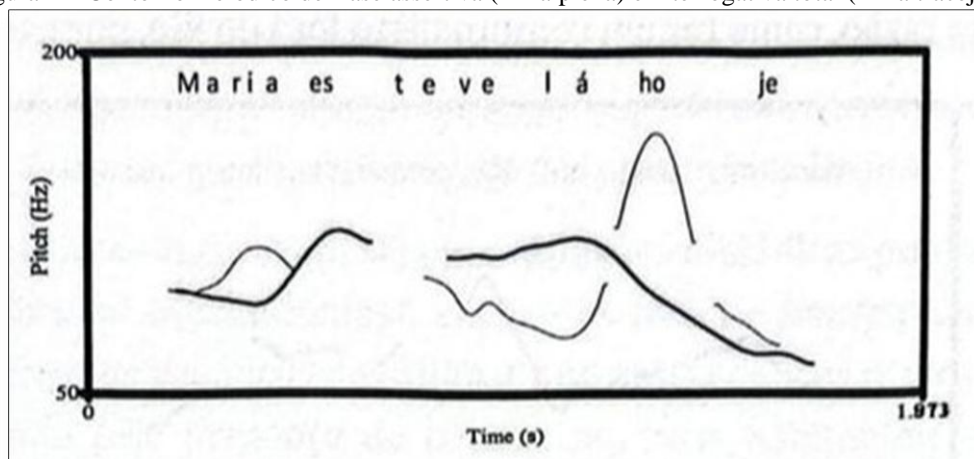
Para Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010 *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, p. 166), a prosódia constitui “a capacidade de ler com expressão adequada, entonação, a fim de manter a compreensão de texto, costuma ser, muitas vezes, negligenciada”. Logo, a prosódia representa um campo de oportunidade para o professor da educação básica explorar e criar estratégias teórico-metodológicas que favoreçam o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica. Por isso, a exploração da leitura oral em sala de aula, bem como a aplicação de proposta didática pode atuar diretamente no ponto específico do problema relacionado à compreensão leitora.

2.1.2.1 Entoação: modulação de voz para atribuir sentido ao texto

Do ponto de vista prosódico, a depender da entoação realizada pelo falante, variando o tom de voz, é possível transmitir diferentes mensagens, por exemplo: “Você vem?”; “Você vem.” e “Ah, você vem!”. Esse elemento prosódico permite ao locutor variar a melodia da voz, de modo que transmita também comportamentos e emoções como: o sarcasmo, o entusiasmo, o desânimo entre outros, por exemplo, em “Que bom que você veio!”. Ao enfatizar a palavra “bom”, a ideia de que o emissor está feliz com a chegada de alguém fica clara, mas, se, ao contrário, a entoação descender, pode significar falta de entusiasmo ou até mesmo transmitir ironia.

Para ilustrar, tomamos como ponto de partida o padrão entoacional básico do português das frases assertivas e interrogativas (totais, parciais e alternativas). Nas assertivas há uma entoação descendente, pois a curva melódica tende a cair no final do enunciado, o que transmite a ideia de conclusão. A sílaba tônica da última palavra da frase costuma ser o ponto de maior proeminência e, a partir dela, a melodia desce até a pausa final. Enquanto nas frases interrogativas, o padrão varia de acordo com o tipo de pergunta: em perguntas sim/não (interrogativas totais), a entoação é ascendente no final da frase, pois a voz se eleva a partir da sílaba tônica da última palavra, indicando que a resposta esperada é afirmativa ou negativa. Nesse caso, a melodia sobe na última palavra, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Contorno melódico de frase assertiva (linha plena) e interrogativa total (linha tracejada)

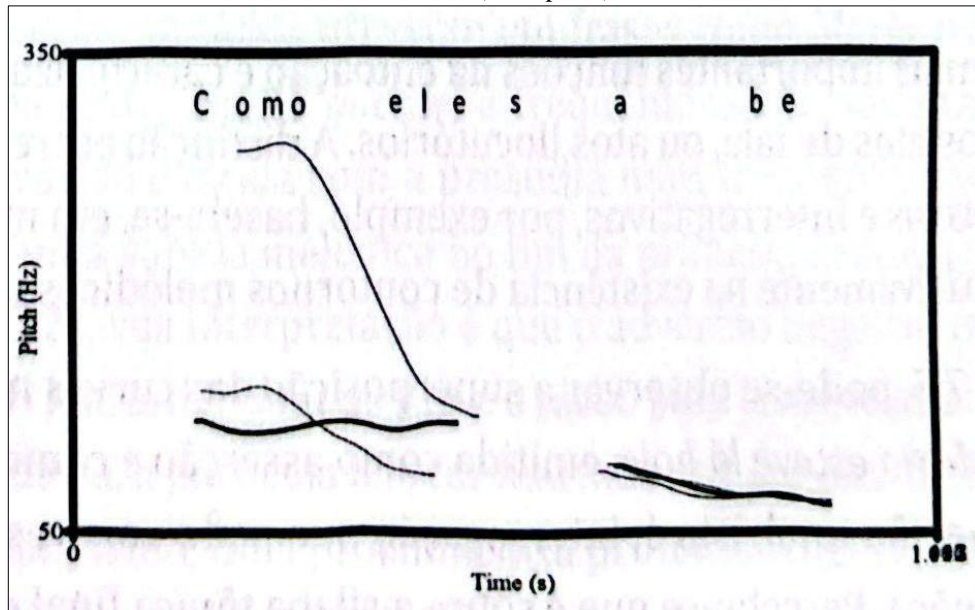


Fonte: Moraes (2024, p. 116)

Na Figura 2, pode-se observar a superposição das curvas melódicas da frase “Maria esteve lá hoje”, pronunciada como asserção e como interrogação total. Moraes (2024) reitera, com esse exemplo, que a diferença mais evidente entre os contornos situa-se sobre a sílaba tônica final, pois a curva atinge um nível alto na interrogação, assumindo uma formação ascendente sobre essa sílaba, enquanto, na asserção, assume um nível baixo, a forma descendente. Além desse contraste entre interrogação e asserção, outros atos de fala recebem “padrões prosódicos próprios, sendo a língua portuguesa especialmente rica nesse particular” (Moraes, 2024, p. 116).

Já nas perguntas com pronome interrogativo (interrogativas parciais), a entoação geralmente é descendente, semelhante à assertiva. Como já se espera uma informação específica (quem, onde, quando, como), não há a necessidade da elevação final. Por exemplo: “Onde você mora?”, a voz sobe no núcleo da pergunta (onde), mas cai no final. Veja a Figura 3:

Figura 3 – Contornos melódicos de frase interrogativa parcial (linha pontilhada), exclamativa (linha tracejada) e assertiva (linha plena)



Fonte: Moraes (2024, p.116)

Na Figura 3, estão superpostos os contornos interrogativo (parcial), exclamativo e assertivo da frase “Como ele sabe”. Observa-se que a interrogativa parcial, caracterizada por um morfema interrogativo (pronome interrogativo), caracteriza-se por um ataque mais alto em comparação com as demais frases em contraste.

Por fim, temos as interrogativas alternativas, isto é, em perguntas que oferecem opções de resposta, que já apareceram na própria pergunta: “Você prefere café ou chá?”. Na opção intermediária, “Você prefere café...”, o movimento de subida mantém a expectativa da resposta, indicando que a frase ainda não terminou. Posteriormente, na última opção, “...ou café?”, a entoação tende a ser descendente, concluindo o enunciado. Isso mostra que a lista de alternativas se encerrou.

O Quadro 5 reúne os principais padrões entoacionais do português.

Quadro 5 – Padrão entoacional básico do português

Tipos de frase	Descrição	Exemplo
Assertivas	Melodia descendente no final	<i>Ele chegou em casa ↓.</i>
Interrogativas totais	Melodia ascendente no final	<i>Você vem ↑?</i>
Interrogativas parciais	Melodia tende a cair no final, aproximando-se da declarativa	<i>Onde você mora ↓?</i>
Interrogativas alternativas	Melodia tende a ser ascendente ou suspensiva (nas opções que não encerram a pergunta) e descendente (na última opção, que fecha a interrogativa)	<i>Você vai de ônibus ↑, de carro ↑ ou de bicicleta ↓?</i>

Fonte: Adaptado de Moraes (2024, p. 115-116)

Neste trabalho, concentramos nossa atenção nas frases interrogativas indiretas, uma vez que sua identificação depende de marcas prosódicas específicas, como o contorno entoacional ascendente, a localização do acento nuclear e a organização rítmica da leitura oral. Tais elementos são determinantes para que o ouvinte reconheça a estrutura interrogativa e compreenda adequadamente seu sentido.

Há três componentes fundamentais da prosódia que serão considerados nesta pesquisa: (i) a entoação, entendida como o contorno melódico realizado ao longo da frase entoacional, determinado pelas variações de altura percebidas na fala e responsável pela distinção entre padrões descendentes típicos das declarativas e padrões ascendentes característicos das interrogativas indiretas; (ii) o acento, que se manifesta como proeminência relativa de uma sílaba em relação às demais, perceptível por maior intensidade, duração ou altura, e que desempenha papel central na localização do acento nuclear das interrogativas; e (iii) o ritmo, entendido como a organização temporal das sílabas e dos grupos acentuais na fala, relacionado à alternância entre sílabas fortes e fracas e à distribuição temporal dos segmentos. Esses elementos, em conjunto, estruturam o padrão prosódico da leitura oral e permitem distinguir, de forma perceptiva, a natureza interrogativa das frases analisadas.

A caracterização dos componentes prosódicos pode ser descrita tanto do ponto de vista fonético-acústico quanto do ponto de vista perceptivo-auditivo. Embora esta pesquisa não realize mensurações acústicas, é importante recuperar a descrição clássica dos parâmetros que compõem o acento, pois eles fundamentam, em nível teórico, os critérios perceptivos mobilizados na análise da leitura oral. É nesse sentido que se toma como referência a tipologia proposta por Dubois, cuja sistematização auxilia a compreender como diferentes dimensões do sinal de fala contribuem para a saliência prosódica percebida pelos ouvintes.

Assim, segundo Dubois (1973 *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, p. 166), o acento se subdivide em três categorias que se combinam-se para organizar a hierarquia e a segmentação do fluxo de fala em unidades de extensões e níveis como sintagmas, orações, enunciados, turnos conversacionais. São elas: “o acento dinâmico (de energia), relacionado à força com que o ar é expelido dos pulmões; o acento de entoação (de altura), referente à frequência de F0; e a duração, relativa à sustentação sonora de um fonema”, sendo esta última também caracterizada como *pitch* por fonologistas. Em conjunto, esses três parâmetros (força/energia, altura/F0 e duração) determinam a saliência perceptiva: um acento perceptível pode resultar de maior intensidade, de uma elevação de F0, de um prolongamento temporal, ou de qualquer combinação desses fatores. Esse arranjo prosódico não só marca limites enunciativos e grupos entoacionais, como também codifica funções pragmáticas – foco, contraste, surpresa, ironia –

e auxilia na resolução de ambiguidades sintáticas e informacionais. Por isso, para uma análise precisa de prosódia é fundamental considerar tanto cada componente isoladamente quanto as interações dinâmicas entre eles em contextos de fala concretos.

Em contextos reais de fala, esses elementos melódicos atuam simultaneamente, sobrepondo-se aos fones ou segmentos, não correspondem aos articuladores, mas à ação dos músculos respiratórios, responsáveis por aumentar ou reduzir a energia do fluxo de ar, com efeito na intensidade, frequência fundamental e duração, diferentemente das vibrações sonoras que são motivadas pelos elementos articulatórios (Moraes, 2024). Dos elementos prosódicos descritos acima, o acento de entoação será abordado nesta seção, haja vista ser uma categoria relevante para o estudo da frase entoacional, por enfatizar a expressividade.

A entoação é a característica prosódica da voz relativa à variação da altura, recai sobre a sílaba tônica de uma palavra ou oração, nesse caso, da última sílaba tônica do constituinte sintático, também conhecida como acentuação, modulação, ênfase ou tom, propriedades responsáveis por trazer melodia à fala. Tais atributos modulam o que falamos, organizando a fala por meio da melodia estabelecida pelas fronteiras da frase entoacional. Quanto à sua funcionalidade, a entoação indica a modalidade sintática contrastante entre os contornos assertivos, imperativos, exclamativos e interrogativos, organiza a estrutura discursiva, facilita a interação comunicativa.

Navarro (2015 *apud* Neto; Pontes, 2019, p. 44) define entoação como “uma habilidade global que inclui a articulação de elementos segmentais, suprasegmentais e paralinguísticos que, resumidamente, permite a diferenciação de enunciados”.

De acordo com Neto e Pontes (2019), a frequência fundamental de F0 representa

o contorno melódico e é o principal parâmetro acústico a ser observado na análise da entoação, medido em *Hertz* (Hz). Sua realização depende da quantidade de vibrações que acontecem nas pregas vocais, portanto, em sons desvozeados, não há como verificá-lo. Segundo Fernández (2007) é a partir dele que conseguimos interpretar se uma oração é declarativa ou interrogativa (Neto; Pontes, 2019, p. 44).

Porém,

esse conceito de percepção normalmente está atrelado ao *pitch*. É através desse elemento que conseguimos perceber se o enunciado foi realizado por um tom mais grave (menor número de vibrações nas pregas vocais) ou agudo (maior número de vibrações) ou até mesmo a verificação das proeminências. Desse modo, o *pitch* está interligado ao F0 de modo que aquele é a percepção deste (Neto; Pontes, 2019, p. 44).

Assim sendo, o destaque será dado à F0 (parâmetros físicos) e ao *pitch* (psicofísicos), uma vez que o correspondente fonético da entoação são as variações sofridas pela frequência fundamental, desempenhando um papel significativo na percepção, isto é, determinada entoação pode conferir significados diferentes a uma oração. Na tentativa de conceituar a entoação como um dos elementos capazes de desempenhar diferentes funções expressivas na comunicação, Quillis (2010) aponta três funções básicas desse aspecto prosódico, de acordo com estudo de Neto e Pontes (2019):

a) Linguística: determina a modalidade de um enunciado, ou seja, se este é uma afirmação ou uma pergunta, por exemplo; b) Sociolinguística: se refere às variedades regionais e/ou às características próprias do indivíduo (faixa etária, sexo, condição social, etc.); e c) Expressiva: são as situações relacionadas às intenções discursivas de um falante (Quillis, 2010 *apud* Neto; Pontes, 2019, p. 46).

Nota-se, portanto, que à entoação se incluem elementos extralinguísticos, cujas variáveis (internas e externas da língua) devem ser consideradas para sua interpretação. Entretanto, para esta pesquisa, o foco recai sobre as funções linguísticas: modalidade sintática que indica a diferença entre enunciados interrogativos e declarativos, pois “facilita a interação comunicativa, através de pausas que indicam término ou continuação do enunciado”, além de apresentar uma interpretação pragmática, já que em “O que você está fazendo?”, por exemplo, só poderá de fato ser interpretado se a entoação e o contexto forem considerados (Neto; Pontes, 2019, p. 46-47).

Em contraste com esse ponto de vista, Hart, Collier e Cohen (1990 *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, p. 168) desconsideram “os sinais de pontuação como uma forma de representar variações prosódicas da língua falada”, apoiando-se “no argumento de que a escrita não representa a fala e de que essas marcas gráficas não resgatam a complexidade melódica presente na língua falada”, possuindo função exclusivamente sintática e organizacional do texto. Para esses teóricos, a prosódia, especialmente a entoação, é um fenômeno da fala, por isso não pode ser recuperada por meio de representações gráficas nem sua descrição pode ser confundida com marcas ortográficas ou segmentais.

Diferentemente desse posicionamento, Cagliari (2002) afirma que esses elementos prosódicos são recursos utilizados de forma diversificada para acentuar ou atenuar atos da fala, tais como pedido, sugestão, alerta, ordem, solicitação, apelo etc. com a finalidade de reproduzir padrões prosódicos próprios da língua.

As duas perspectivas apresentadas podem se complementar, uma vez que não se pode descartar nenhuma delas quando se analisam estruturas prosódicas em contexto de leitura oral,

pois, paralelamente às partículas gramaticais e da ordem das palavras, a entoação representa um dos mecanismos linguísticos usados para expressar a estrutura informacional do enunciado. Essa função pragmática da entoação diz respeito ao uso da linguagem em contexto, ao papel que um elemento linguístico desempenha na interação comunicativa, considerando não apenas a forma ou o sentido literal, mas a intenção do falante, como codifica a informação, em situação de enunciação e os seus efeitos produzidos no interlocutor. Também chamada de focalizadora ou cognitiva (Moraes, 2024, p. 117), a função da entoação ser entendida como função sintática, deve-se ao fato de que “muitas vezes o mesmo sentido pragmático pode ser obtido por uma mudança na ordem das palavras, tipicamente da competência da sintaxe.” O falante pode atenuar prosodicamente uma informação, se ela for de conhecimento geral do ouvinte ou, ao contrário, reforçá-la caso constitua uma novidade. Neste caso, a proeminência prosódica poderá ser marcada de diversas maneiras, por exemplo, variação melódica, intensidade, duração ou a combinação desses elementos, conforme as diferentes línguas. No Quadro 6, ilustramos os distintos perfis prosódicos da frase-base “Ele esteve no sítio anteontem”:

Quadro 6 – Entoação e organização da informação (dado/novo)

Situação comunicativa	Pergunta implícita/contexto	O que é dado	O que é novo	Como a entoação funciona	Exemplos de fala
Foco no sujeito	<i>Quem esteve no sítio anteontem?</i>	Esteve no sítio anteontem	Ele	A voz sobe ou se destaca em <i>ele</i>	ELE esteve no sítio anteontem.
Foco no lugar	<i>Onde ele esteve anteontem?</i>	Ele/anteontem	No sítio	Ênfase melódica em <i>no sítio</i>	Ele esteve NO SÍTIO anteontem.
Foco no tempo	<i>Quando ele esteve no sítio?</i>	Ele/no sítio	Anteontem	Entoação descendente e marcada no final	Ele esteve no sítio ANTEONTEM.
Confirmação neutra	Informação nova inteira	_____	Frase toda	Entoação mais uniforme	Ele esteve no sítio anteontem.

Fonte: Adaptado de Moraes (2024, p. 117-118)

Esse quadro mostra que as palavras não mudam, mas a entoação sim. Aquilo que recebe destaque na voz é o “novo” e o restante da frase vira informação dada, algo já conhecido ou esperado. Por isso, a entoação é um elemento organizador da informação, podendo cumprir o papel da sintaxe e revelar diferentes intenções do falante.

Em contexto de leitura oral, essa organização pode permitir revelar se o locutor/leitor entendeu o texto, principalmente no uso da ênfase vocal, e não somente por ler “corretamente” as palavras. Quando o leitor compreende o que é dado e o que é novo, ele destaca com a voz o elemento informativamente mais importante e evita enfatizar tudo. O efeito dessa atitude é perceptível na qualidade leitora, uma vez que o leitor/estudante concentra sua atenção no contexto (Quem? Onde? Quando?), fugindo da mera leitura mecânica tão prejudicial à compreensão textual. Por outro lado, a ênfase vocal mostra que o estudante entendeu o contexto implícito, permitindo-o fazer inferências e recuperar informações necessárias à compreensão do texto de modo a sincronizar eventos em narrativas, a fim de que a leitura não soe tal qual a de um estudante em processo de alfabetização que, via de regra, utiliza um único padrão prosódico. Para Crystal (1941 *apud* Abreu; Guaresí; Pacheco, 2021, p. 167), “a entonação desempenha várias funções na língua, mas a sua função mais importante é assinalar uma estrutura gramatical, desempenhando um papel semelhante ao da pontuação na escrita”.

Segundo Dubois *et al.* (2014),

chamam-se de entonação as variações de altura do tom laríngeo que não incidem sobre um fonema ou uma sílaba, mas sobre uma sequência mais longa (palavra, sequência de palavras) e formam a curva melódica da frase. São utilizadas, na fonação, para veicular, fora da simples enunciação, informações complementares, de que um certo número, as mais simples, são reconhecidas pela gramática: a interrogação (frase interrogativa), a cólera, a alegria (frase exclamativa), etc. A entonação interrogativa é marcada por uma elevação da voz na última sílaba. A entonação enunciativa é marcada por um tom descendente que termina a frase. A curva descendente é mais forte ainda para uma frase imperativa. Na frase enunciativa, o tom descendente final se combina o mais frequentemente com uma entonação interrogativa na primeira parte, se a frase compreende vários grupos de palavras. Em português, as duas frases Ele vem? e Ele vem opõe-se unicamente pela entonação (elevação do tom na interrogação, descida do tom na enunciação) (Dubois *et al.*, 2014, p. 204).

Logo, a mudança de tom é marcada pelo contraste entre *pitch* ascendente e descendente, respectivamente, conforme exemplos acima. Durante a leitura oral, os sinais de pontuação, as pausas, em paralelo com outros elementos prosódicos, também ajudam a construir a prosódia da escrita, mas não só, já que não a reproduzem, de fato. Os sinais de pontuação podem agir como “sensores para o leitor” adequar-se às variações melódicas exigidas pelo contexto para organizar o discurso. Considerados, portanto, marcadores prosódicos, os sinais de pontuação

têm papel importante na organização da leitura oral, funcionando como organizadores prosódicos de um texto a ser lido em voz alta. Cada sinal possuirá, particularmente, sua variação tonal, de frequência fundamental, de intensidade, de duração da sílaba tônica e pausas (Cagliari, 1989; Pacheco, 2006 *apud* Abreu; Guaresí; Pacheco, 2021, 167).

Segundo Cagliari (1989),

um texto escrito, em especial a narração, possui marcas gráficas que têm como função principal indicar para o seu leitor como deverão ser as variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob o escopo dessas marcas gráficas, podendo ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação. A esses recursos gráficos Cagliari dá o nome de marcadores prosódicos da escrita (Cagliari *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, 167-168).

Pacheco (2008 *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, p. 168) reforça que “os marcadores prosódicos são, então, recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor [...] expressam informações de caráter estritamente prosódico, típicas da fala oral, em situações comunicativas”. Ainda reitera que “os sinais de pontuação têm papel importante na organização da leitura oral, funcionando como organizadores prosódicos de um texto a ser lido em voz alta”.

Fica claro, pois, que

esses sinais, presentes na escrita, constituem uma representação gráfica que pode assumir um valor prosódico e possuem, dessa forma, tanto informações escritas quanto informações sonoras. Nesse sentido, esses marcadores possuem, ao mesmo tempo, informações auditivas e visuais (Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021,168).

Em síntese, a falta de entoação dos sinais de pontuação interfere na ausência melódica da leitura oral, pois a decodificação mecânica, as pausas desnecessárias, a leitura truncada e sem ritmo, muitas vezes, são fatores relacionados à ausência de fluência – habilidade associada à velocidade com que “o leitor converte os grafemas em fonemas” (Allington, 1983 *apud* Abreu; Guaresi; Pacheco, 2021, p. 168) – por sua vez, considerada relevante para a proficiência leitora. Isso leva a crer que a prosódia, a precisão e a velocidade constituem os elementos importantes para a fluência de leitura em voz alta, convergindo para a compreensão textual.

2.1.2.2 Ritmo: cadência e pausas na leitura

No que concerne ao ritmo, a variação de voz pode modular a fala, atribuindo à informação recursos prosódicos para atrair a atenção do interlocutor e favorecer a compreensão do texto. A alternância da velocidade na leitura oral e o reforço em pontos específicos do enunciado podem reforçar pontos nos quais o emissor deseja ativar a atenção dos receptores.

Por outro lado, a padronização rítmica pode interferir na compreensão textual e prejudicar a transmissão adequada da mensagem (Abreu, *et al.*, 2021). É o que se pode constatar

na prática leitora dos estudantes ao ler enunciados muito longos, pois a predominância da perda de sentido no decorrer da leitura é frequente, prejudicando a coesão e coerência textuais. A interrupção no fluxo de leitura exige maior esforço cognitivo, interferindo na fluidez da informação. Ao ajuste de cadência e pausas na leitura chamamos de ritmo, responsável por conferir significado ao texto. Esse aspecto suprasegmental também é importante para a compreensão da linguagem falada, uma vez que influencia a forma como as palavras são pronunciadas e o que se deseja transmitir com fluidez adequada.

Além da fluidez, outros domínios prosódicos interferem no resultado da boa fluência leitora: pausas, velocidade, entoação e expressividade³. No tocante às pausas, Viola e Madureira (2008 *apud* Alves; Celeste, 2019, p. 198) as classificaram em dois grupos: “marca de fronteira de grupo entoacional coincidente com fronteiras sintáticas (dentro ou entre as sentenças).” Caracterizadas por momentos de silêncio ocorridos durante a leitura, as pausas podem ser analisadas em conjunto com os sinais de pontuação e unidades de informação, pois o uso das pausas em locais inapropriados pode interromper a fluência de leitura.

Assim, a frase interrogativa direta compreende um domínio prosódico preponderante para a análise dos padrões entoacionais dos enunciados interrogativos, visto que a entoação, o ritmo e o acento, por exemplo, podem alterar o significado de um enunciado ou tipo de enunciado.

2.1.2.3 Expressividade: variação melódica e interpretação

As conexões entre leitura e escrita são estabelecidas entre escritor e leitor por meio de convenções. Ou seja, pistas que o leitor espera encontrar no texto que o orientem na construção de sentido (Poersch; Muneroli, 1993, p. 9). O segundo pressuposto reconhece que o leitor deve compreender o texto em sua extensão e profundidade, para realizar uma leitura oral expressiva.

Presume-se, portanto, que os leitores se beneficiem de todas as pistas que o escritor insere no texto. Os sinais de pontuação constituem, ao lado dos mecanismos coesivos da ordenação sintática, da própria disposição textual, e de outros, um exemplo típico dessas pistas. Esses sinais de pontuação atuam como trilhas que conduzem o leitor ao verdadeiro sentido; a função primária da pontuação é guiar leituras. A leitura em voz alta favorece uma pontuação mais exata de um texto (Smith, 1991). Um texto devidamente pontuado facilita a compreensão; e a compreensão também é favorecida por uma conscientização do significado que os diversos sinais de pontuação representam na construção de sentido (Pasquetti, 1992).

³ Esse domínio será abordado no tópico a seguir.

Diante dessa premissa, a leitura oral poderá se tornar mais ou menos expressiva conforme a compreensão do leitor sobre o texto, com auxílio de sinais orientadores. Também cabe conjecturar, por outro lado, a influência da leitura oral expressiva para a compreensão textual. Ou seja, o leitor tem fluência porque compreende o texto ou compreende porque tem fluência? Poersch e Muneroli (1993, p. 11) entendem “por leitura expressiva a atividade que engloba, além da recodificação” – conceito que consiste na passagem de um código para outro, isto é, substituição dos signos verbais escritos por orais, aos quais Marcuschi denomina “retextualização” (2010, p. 48) – outros aspectos prosódicos como o ritmo e a entonação, indicados no texto escrito. A recodificação está mais voltada para a dicção, enquanto a decodificação (construção de sentido), ao ritmo e entonação (Poersch; Muneroli, 1993, p. 13).

Alves e Celeste (2019) trazem um dado importante no que concerne à fluência leitora. De acordo com as autoras (2020), “as áreas cruciais para a aprendizagem da leitura são a consciência fonológica, a instrução fônica, a fluência leitora, o vocabulário e a compreensão dos textos lidos”, entre as quais, a fluência leitora recebe menos atenção nos estudos científicos e práticas pedagógicas no Brasil (2019, p 197-198). Entre diferentes aspectos que operam em conjunto para a construção de sentido do texto, está a expressividade. Ela “representa a forma como o leitor interage com o texto e se engaja no momento da leitura no sentido de expressar suas atitudes e emoções ao ler o texto” (Alves; Celeste, 2019, p. 199).

Nesse sentido, enquanto critério de análise, propomos uma sistematização das variações padrão dos fenômenos prosódicos, tomando como referência a inteligibilidade, a expressividade e a adequação comunicativa em desempenhos orais dos estudantes em atividades de leitura e interpretação. Tal parâmetro permite observar de que modo ajustes no ritmo (pausas, velocidade e alternância de sílabas) e na entoação (curvas ascendentes e descendentes) contribuem para tornar o enunciado mais claro, natural e apropriado ao contexto discursivo. O padrão de análise das variações prosódicas pode ser compreendido de maneira mais clara por meio do Quadro 7, que demonstra os critérios a serem investigados:

Quadro 7 – Variações padrão dos fenômenos prosódicos em relação ao ritmo e à entoação

Critério de análise	Situação com menor eficiência	Descrição da irregularidade	Ajuste da variação prosódica	Melhoria observada
Inteligibilidade (clareza de entendimento literal)	Confusão do ato ilocutório – curva final inadequada	Pergunta soa como afirmação (ou vice-versa) – intenção interrogativa enfraquecida	Inserção de pausas naturais e ritmo moderado	O enunciado se torna mais claro e compreensível para o ouvinte
	Ambiguidade ou erro semântico	Foco deslocado muda quem/que elemento está sendo perguntado – acento nuclear mal posicionado		
	Quebra/ausência de coerência local	Pausas indevidas rompem a coesão frasal das unidades de sentido ou leitura acelerada e sem pausas adequadas		
	Perda de informação – intensidade desbalanceada	Finais “engolidos” ou disfluências apagam palavras-chave		
	Aumento de esforço cognitivo	Necessidade de releitura/escuta repetida		
Expressividade (efeito pragmático/attitudinal)	Redução da naturalidade	Entoação monótona, sem variação melódica, “robótica”, “declamatória”	Uso de curva ascendente/descendente para marcar emoção. Ampliação da faixa de <i>Pitch</i> conforme a função comunicativa da frase	A frase transmite emoção e intenção comunicativa, bem como a leitura se torna mais expressiva e envolvente
	Sinalização pragmática imprecisa	Ênfase sugere suspeita, ironia ou foco indevido		
	Menor engajamento – ritmo silabado/irregular	Monotonia – atenção cai, compreensão inferencial piora com a perda de segmentação lexical, memória de trabalho sobrecarregada		
	<i>Pitch</i> estreito (monotonia)	Falta de pistas de pergunta – Pouca variação de altura (F0), curva entoacional quase plana		
Adequação comunicativa	Uso de ritmo excessivamente rápido ou lento	Descuido, impaciência ou desorganização	Ajuste do ritmo e da entoação conforme o gênero/a ocasião	A fala se torna adequada ao contexto, respeitando os interlocutores e a situação comunicativa

Fonte: Adaptado de Cagliari (2002, p. 225-226)

Em síntese, os aspectos expressivos da linguagem devem ser levados em consideração no ato leitor, uma vez que a variação melódica caracterizada pela oscilação da voz torna a leitura mais atrativa e dinâmica devido à variedade sonora. Isso mantém a atenção do interlocutor que, por sua vez, reserva sua concentração na compreensão textual.

2.2 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensar na leitura literária como proposta didático-metodológica para o ensino de língua portuguesa é reconhecer a relevância dessa prática exitosa legitimada por estudos

contemporâneos (Cosson, 2022) e pesquisas acerca da temática (Colomer, 2007; Dalvi *et al.*, 2013). Em sua defesa sobre leitura literária, Cosson (2021, n. p.) argumenta que “ler literatura é uma necessidade, não um gosto”, por ser uma prática cultural fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Reiteramos, então, que o exercício da leitura do texto literário supera a mera decodificação de palavras, pois proporciona uma experiência interpretativa complexa, que alcança o leitor cognitivamente e emocionalmente. Ainda que a leitura literária tenha caído em desuso, Cosson assim aconselha, por meio de

uma advertência que é também um apelo: o professor que cede às facilidades de uma leitura pensando nos textos ou mesmo na forma de ler, aos apelos da leitura fácil, não forma o seu aluno como leitor. Por isso, sejam exigentes com seus alunos, mas sejam exigentes não na seleção apenas das obras, sejam elas canônicas, sacralizadas, legitimadas por serem regional, local, [...], mas sobretudo na leitura que eles podem e devem fazer de todas essas obras, exijam de seus alunos uma leitura comprometida com a experiência literária; melhor, uma leitura que seja ela mesma uma experiência literária. Só assim eles serão sujeitos de suas leituras, serão sujeitos da linguagem, serão sujeitos literários (Cosson, 2021, n. p.).

Esse pensamento dialoga com a função humanizadora da literatura, defendida por Candido, que reforça “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (1972, p. 1). Portanto, praticar a leitura literária é uma oportunidade para que os estudantes exercitem a apreciação do Clássico Literário Universal. Como procedimento didático recomendado no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia, a leitura dos clássicos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades relativas à “historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (2021, p. 148). Porém, a adoção dessa prática, sem o direcionamento adequado, não garante a eficácia metodológica da leitura literária no âmbito escolar, haja vista que a escolarização da literatura reduziu a meros conceitos e periodização, excluindo seu potencial estético e humanizador. Além disso, os estudantes consideram a leitura literária uma obrigação curricular, com único e exclusivo fim: atender a protocolos escolares para obtenção de nota.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo e de natureza pedagógica, propõe o “Campo Artístico-Literário” como orientação para continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. Em consonância com o que preconiza a BNCC, reforçamos que “a análise contextualizada [...] dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 495), fortalecendo, portanto, o desenvolvimento de competências e habilidades articuladas às “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 470).

No tocante à abrangência curricular, a BNCC do Ensino Médio não é composta pelo currículo dessa etapa, mas na definição de “aprendizagens essenciais” garantidas aos estudantes

e na orientação à “(re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas” no que diz respeito “à organização e à proposição de itinerários formativos” (Brasil, 2018, p. 471). Conforme o exposto, o documento normativo define aos sistemas de ensino e às escolas a construção de seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando suas especificidades regionais, culturais, demandas, necessidades de formação e anseios dos jovens. Nessa concepção, a proposta da leitura do texto literário foi planejada para ser aplicada no componente curricular Eletiva, pois integra os itinerários formativos, previstos em lei. Esse reconhecimento permite a criação de estratégias didáticas que flexibilizem a organização curricular do Ensino Médio e possibilitem opções de escolha aos estudantes. A adoção dessas diretrizes deve romper com a centralidade disciplinar dos currículos, substituindo-a “por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes” (DCN, 2013, p. 183), em diálogo entre os campos de saberes e diferentes ciências no mundo real, na perspectiva da Transdisciplinaridade⁴.

2.2.1 Proficiência leitora e a concepção de leitura apoiada no diálogo e na interação

Em relação à proficiência leitora, vale destacar a relevância da concepção de leitura apoiada no diálogo e na interação, sobretudo das práticas e estratégias docentes ancoradas na “aprendizagem significativa” (Ausubel, 1963, *apud* Solé, 1998, p. 44), uma vez que o estudante estabelece conexão entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios, consolidando uma compreensão profunda e duradoura. Para tanto, os procedimentos para o ensino da leitura devem considerar as estratégias prévias, intermediárias e posteriores à prática pedagógica. De acordo com Solé (1998, p. 24),

o método interativo não se centra exclusivamente no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto. [...] Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Em outras palavras, as expectativas geradas pelo texto no leitor, mobilizam interações cognitivas fundamentais para a compreensão textual e a fluência na leitura, na medida em que

⁴ “o prefixo ‘trans’ indica aquilo que está entre as disciplinas, através das diversas disciplinas e mais além que qualquer disciplina, e tem por objetivo ajudar a compreender o mundo em sua complexidade e diversidade e romper com o isolamento disciplinar” (Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de Práticas de Implementação, Ministério da Educação, 2019, p. 19).

ele acessa as camadas textuais – seja no “nível semântico” seja “no lexical, sintático, grafo-tônico” (Solé, 1998, p. 24). Assim, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação [...]” (Solé, 1998, p. 24). Por isso, a mediação da leitura por meio de metodologias que estimulem o interesse, a colaboração e a participação ativa do estudante proporciona a reflexão, a análise e a construção do conhecimento de forma crítica e contextualizada, oportunizando, inclusive, o fortalecimento das aprendizagens essenciais, o conjunto de conhecimentos (competências gerais) que devem ser desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da Educação Básica, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 20).

Buscamos, em Koch (2011, p. 10-11), contribuições teóricas da concepção dialógica de língua⁵ e o embasamento para afirmar que a compreensão de um texto implica reconhecer a interação entre texto, autor e leitor. Para reforçar essa perspectiva dialógica da leitura é indispensável repensar a respeito das práticas convencionais no ensino de literatura que protagonizam a sala de aula. Em vez disso, precisamos dar espaço a práticas colaborativas, ao compartilhamento de experiências, para que a construção do conhecimento seja o resultado do processo coletivo. Em contrapartida, na pós-modernidade, percebe-se um movimento individualista, com foco na supervalorização da autonomia, cujo comportamento não compactua com o ambiente escolar integrador, que visa a desenvolver habilidades e a mobilizar as aprendizagens.

A leitura oral, portanto, não é uma atividade passiva de decodificação, mas um processo ativo de construção de sentidos, em que o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, suas experiências e suas expectativas para dialogar com as pistas deixados pelo autor. Embora a decodificação seja uma habilidade importante no processo de aquisição da leitura oral, não é sozinha responsável pelo sentido, que se estabelece na tríade autor-texto-leitor. Por outro lado, também é correto afirmar que o estudante que não consegue pronunciar as palavras ou reconhecer os sinais de pontuação, possivelmente também apresenta dificuldade na compreensão. Antunes (2003, p. 79) afirma que “qualquer pessoa que não compreenda o que está lendo em voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entoação e pausas adequadas, com expressividade, enfim.”

Isso significa que o desenvolvimento das competências leitoras é um fator consideravelmente relevante para formação do leitor crítico e reflexivo, capaz “de resolver problema complexos, pensar criticamente e se comunicar de forma eficaz” (INEP, 2023, p. 6),

⁵ Conceito discutido de forma mais aprofundada na próxima seção.

conforme preveem os sistemas de avaliação externa nacionais e internacionais, pois, de acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organização que avalia o conhecimento e as habilidades leitoras dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, os jovens brasileiros obtiveram pontuação inferior à média.

Se entendermos que a proficiência leitora é uma habilidade linguística prevista para ser superada nas primeiras séries do ensino fundamental – ao menos é o que se espera em se tratando de direito à educação formal de qualidade e à garantia da genuína condição cidadã – investigá-la no ensino médio pode sugerir uma abordagem admissível do fracasso escolar do sistema educacional básico brasileiro.

Entretanto, as lacunas deixadas por diversos fatores, desde estruturais a históricos, trouxeram consequências para o ensino, sobretudo a leitura, e não estamos nos referindo à decodificação das palavras, mas também à fluência leitora. De fato, em um contexto cada vez mais exigente, no que diz respeito à capacidade de solução de problemas e tomada de decisões, as competências desenvolvidas nas práticas de leitura – decodificação, fluência, vocabulário, raciocínio lógico, conhecimentos prévios, compreensão, atitude proativa em relação ao texto, ou seja, a interação, e a boa desenvoltura na leitura – impactam significativamente a vida dos jovens brasileiros, com efeito nos desafios da vida real e do mundo do trabalho, preparando-os para o sucesso futuro.

O que se observa é um cenário preocupante e, na maioria dos casos, negligenciado ao longo dos doze anos da educação básica, culminando no último ano escolar, cujos estudantes demonstram, ainda, inaptidão para uma leitura proficiente. Há duas hipóteses que contribuem para que isso aconteça: nunca há tempo para a leitura na escola e falta de fundamentação teórica por nós, professores. A esse respeito Antunes (2003, p. 40-41) ressalva que

não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Se a função essencial da escola é oferecer aparatos, instrumentos que subsidiem os estudantes, precisamos considerar que o estudo eficaz da língua, na tarefa de educar para a cidadania, ultrapassa os limites do ensino linguístico puramente nomenclatura gramatical

tradicional. Manejar a comunicação oral, portanto, configura como uma das habilidades humanas mais elementares, passando de privilégio a um imperativo de sobrevivência, nos dias atuais. Por isso, o olhar mais criterioso sobre fenômenos linguísticos que repercutem o problema da leitura truncada por pausas, fragmentada, excessivamente vagarosa e sem ritmo, pode esclarecer os motivos pelos quais o estudante do primeiro ano do ensino médio ainda não superou dificuldades previstas para o nível esperado na leitura.

Decorrente desse quadro, podemos supor haver uma significativa relação entre fluência de leitura, decodificação e compreensão, de modo que a fluência de leitura oral tem sido considerada um fator fundamental para a proficiência de leitores. Nessa ótica, as implicações da falta de expressividade dos estudantes, ao ignorarem as marcas de pontuação ou com pouca variação da prosódia, recaem sobre a falta de compreensão e a interpretação, conteúdos considerados fundamentais para as condições de formação do leitor fluente.

Dito isso, propor uma metodologia que atraia o leitor para o engajamento, o posicionamento crítico e a proatividade compreensiva é um dos grandes desafios da proposta de leitura dialógica do texto literário, dada a inabilidade leitora, sobretudo quando se trata de textos sintática e lexicalmente mais rebuscados.

2.2.1.1 Mediação da leitura e o processo de interlocução autor-texto-leitor

Atuar como mediadora do processo de interlocução autor-texto-leitor exige, inicialmente, isenção e imparcialidade, embora atuemos como participantes do processo investigativo, dada a metodologia da pesquisa por nós adotada. Além disso, a função do moderador, no decorrer do processo da leitura oral, é extremamente importante para apoiar a organização do espaço dialógico de aprendizagem, assegurando o respeito aos turnos de fala, sobretudo que todos os participantes sejam democraticamente contemplados.

Nosso intuito é abrir o diálogo entre o texto literário e os estudantes, criando, assim, possibilidades para que expressem suas opiniões, impressões e seus julgamentos. À vista disso, em seus estudos sobre a caracterização do texto literário, Colomer (2007, p. 26-27) aponta que

as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródias, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

Dado o exposto, ao se lançar o olhar para o texto literário, é possível experienciar o prazer estético e a fruição literária, haja vista que grande parte dos estudantes nunca leu integralmente um livro. Ademais, terão a oportunidade de entrar em contato com sentenças de complexidade sintática mais desafiadoras, fugindo à trivialidade da sintaxe elementar com a qual estão habituados. E, se não possuem o hábito de ler, precisam ser ensinados, mediados, confrontados a saírem da zona de conforto, a ouvirem pacientemente, a questionarem verdades. Colomer (2007, p. 66) esclarece, ainda, que “Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola”. Infere-se, portanto, que ao professor cabe criar condições para promover o diálogo entre o texto literário e o estudante.

Por outro lado, entre as maiores dificuldades da atualidade estão os procedimentos didáticos para a promoção da leitura com foco na interpretação e compreensão textuais. Por isso, perguntas recorrentes como *O que ler? Para que se lê? Como se lê?* passam a permear a rotina escolar, tendo em vista a multiplicidade de textos, formatos e gêneros cotidianamente socializados tanto em suportes físicos quanto digitais. Porém, a abordagem e a mediação da leitura não correspondem às necessidades de aprendizagem, dada a combinação de linguagens multissemióticas, por apresentar uma multiplicidade e excesso de estímulos: visuais, sonoros, sensoriais, dispersando a concentração da leitura nas camadas mais profundas de interpretação textual, haja vista que os textos estão progressivamente mais curtos e pragmáticos.

Conforme afirma Koch (2011, p. 9), as respostas às tais perguntas dependem “da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”, de modo que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” mantém o foco no autor. Enquanto a “concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”, portanto detém-se apenas ao texto (Koch, 2011, p. 10). Já na interação autor-texto-leitor (Koch, 2011, p. 10-11), por sua vez, o foco está na “concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”. Nessa ótica, entendemos ser oportuno o fortalecimento da mediação da leitura e da interlocução autor-texto-leitor como ferramenta dinâmica e interativa, cujo movimento permite a criação de novos sentidos a partir dessa troca.

2.3 ABORDAGEM RECEPTIVA DO TEXTO

A leitura é uma prática pedagógica utilizada no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como estratégia para se abordar a interpretação textual. Mas, tal prática reduz os procedimentos de leitura a atividades fragmentárias, superficiais e, intencionalmente, elaboradas para atender a fins avaliativos, por exemplo, como vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliações internas e externas. Entretanto, propomos uma abordagem colaborativa para a leitura e interpretação textual, em contraste com as propostas tradicionais, que enfatizam o autor ou a obra em si, ignorando o papel do leitor.

Desse modo, ao colocar o leitor no centro do processo interpretativo, enfatizamos as concepções receptivas, por entendermos que o estudante terá o espaço de leitura ampliado para recepcionar o texto literário, possibilitando-lhe uma experiência estética, na medida em que novos significados podem emergir do diálogo entre o texto, o receptor e a posição histórica. Portanto, o papel do estudante é também considerado no processo de interpretação.

À vista disso, Jauss (1994, p. 26) afirma que o sentido de um texto literário é determinado pelo "horizonte de expectativas" do leitor, que é formado por suas experiências prévias, de acordo com seu contexto histórico e social, considerando que, o “acontecimento literário”, apenas continua

produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada [...]. A literatura como acontecimento, cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa de leitores [...], seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra (Jauss, 1994, p. 26).

Sob esse ponto de vista, o processo de leitura é dinâmico, haja vista que o leitor confronta suas expectativas, em um exercício comparativo entre leituras passadas. De acordo com o autor (1994, p. 26), essas leituras criarão “um novo parâmetro que servirão para a avaliação de obras futuras”, resultando em novas interpretações e significados. Zilberman (2015, p. 50-51), precursora da Estética da Recepção no Brasil, por sua vez, argumenta que “A possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo”. Isso ocorre, porque a compreensão do texto depende do conjunto de “experiências pessoais” (Zilberman, 2015, p. 51), a depender do contexto social, histórico e cultural trazido pelo leitor, as quais Iser (1999, p. 125) chama de

“repertório”, ou seja, o conjunto de normas extraliterárias, representativas do conhecimento prévio e da bagagem do leitor.

Iser (1999, p. 126), outro teórico a endossar a teoria da receptiva, também enfatiza o papel do leitor na construção do sentido, ao introduzir a ideia de "lacunas" ou "vazios" no texto, isto é, espaços que exigem a participação ativa do leitor para serem preenchidos, já que o texto literário é um campo de interação entre o texto e o leitor. Em conjunto, essas concepções sublinham que a leitura é um processo ativo e participativo, no qual o texto só adquire significado completo por meio do engajamento.

2.3.1 Tertúlias Literárias Dialógicas

Sobre os aspectos conceituais, torna-se fundamental abordar a origem e a natureza da Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Criada em 1978, em Barcelona, na Escola para Adultos *La Verneda-Sant Martí*, por sua vez, localizada em bairros desfavorecidos e marginalizados, a Tertúlia Literária Dialógica consiste em um encontro, cujos participantes se reúnem para ler Clássicos da Literatura Universal e debater as ideias compartilhadas, por meio de comentários e reflexões, de modo a aperfeiçoar não só as competências comunicativas como a arguição, a compreensão e o senso crítico, mas reforçar, também, a ortografia e a ampliação vocabular (Mello, *et al.*, 2004, p. 2).

Em síntese, defendemos o fortalecimento da literatura e a formação de uma comunidade de leitores que vá além da sala de aula, capaz de produzir conhecimento, favorecer a criatividade e instigar o senso crítico, por meio da leitura e do diálogo. Quanto aos aspectos normativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizam o ensino de língua portuguesa apoiado no tripé: leitura, produção e análise linguística. Por isso, a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) será adotada como suporte didático-metodológico para aplicação desta pesquisa, tendo em vista seus aspectos positivos quanto ao exercício da oralidade, leitura e escrita.

De acordo com a Federação das Associações Culturais e Educativas de Adultos (FACEPA), entidade sem fins lucrativos inaugurada em 1996, a Tertúlia Literária Dialógica é uma das Ações Educativas de Sucesso (AEE) aceita pela Comunidade Científica Internacional e reconhecida por professores de renomadas universidades como de Harvard, Massachusetts, da Federal de São Carlos (UFSCar), no Brasil, entre outras. Ainda reforça que essa metodologia, aclamada por personalidades como o Prêmio Nobel de Literatura José Saramago, garante resultados e impacto social positivos.

Soma-se a essas diretrizes a mais recente normatização de cunho obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação básica no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular que propõe, no ensino médio, a formação de leitores na perspectiva do leitor-fruidor, realizada de forma mais complexa, para que passem a

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

Dessa forma, ao elegermos a Tertúlia Literária Dialógica suporte para o compartilhamento da leitura oral, estamos criando oportunidade para a expressão individual das ideias, para a análise e reflexão, além de potencializarmos o diálogo no ambiente escolar. Com essas ações, pretendemos atuar nas dificuldades de leitura, interpretação e comunicação, tendo em vista o contexto desfavorável entre os jovens, apoiado na intolerância, no isolamento, na empatia, na falta de argumento, entre outros fatores que interferem na eficácia do aprendizado, bem como possibilitar o rompimento da rigidez disciplinar no ensino da leitura. Por isso, a escolha da Tertúlia Literária Dialógica como suporte para apoiar a prática pedagógica, entendendo que a oralização das ideias, a expressão das emoções e a abordagem de temáticas sociais emergentes podem ser promovidas por meio do discurso dialógico do texto literário.

2.3.1.1 Clássico literário universal

Candido (1989, p. 177), ao argumentar que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, reforça o caráter humanizador da literatura. Além disso, reitera que, assim como os direitos fundamentais, o direito à literatura deve ser assegurado, de acordo com o texto *Direito à literatura*, cuja reflexão é o resultado da palestra proferida em 1988, publicado, posteriormente, na coletânea *Vários Escritos*. Sob esse viés, e convictos do poder do texto literário em ambiente de aprendizagem, apoiamos este estudo na leitura do Clássico Literário Universal.

Nas palavras de Cândido (2011),

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura

confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 113).

Isso demonstra a força desse aporte literário para o ensino de língua portuguesa, em especial, da prática de leitura oral de textos mais densos, lexical e sintaticamente mais complexos cada vez mais raros na sala de aula. Isso corrobora a leitura passiva, dificuldade em inferir significados, falta de contextualização prévia, a falta de vocabulário, dificuldade de concentração, fatores típicos da cultura do imediatismo e do consumo instantâneo.

Além disso, o texto literário pode proporcionar experiências enriquecedoras, tanto no plano cognitivo quanto socioemocional, por exemplo: contextualização histórica, cultural e social de diferentes épocas e lugares, sendo uma rica fonte de conhecimento sobre diversas culturas e contextos; ampliação do vocabulário, pois contribui para o aprimoramento linguístico, a capacidade de interpretação e do domínio das sutilezas da linguagem que, pela natureza subjetiva, podem ser percebidas por meio da linguagem verbal; estimulação da imaginação criativa, por meio de imagens mentais; desenvolvimento emocional. Isso acontece, porque a complexidade narrativa e a caracterização dos personagens permite que o leitor explore emoções profundas como a empatia, a tristeza, a alegria, a compaixão, o medo, auxiliando no desenvolvimento da inteligência emocional; reflexão sobre a condição humana, uma vez que a literatura aborda temas universais como o amor, a morte, a liberdade, as relações de poder, a injustiça, proporcionando uma visão aprofundada acerca da natureza humana e suas complexidades; crítica e reflexão social, por provocar reflexões a respeito da sociedade, ao questionar normas estabelecidas e provocar debates sobre questões políticas, éticas e morais.

Calvino (2007, p. 11), por sua vez, ao conceituar o termo clássico, afirma ser *um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*, referindo-se à interdiscursividade presente na tessitura do discurso já dito em um determinado lugar e momento histórico unido àquele a se produzir ainda.

Na opinião de Calvino (2007, p. 10),

as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Na sua concepção, ao reler os clássicos na “idade madura”, é possível um reencontro com a sua essência interiorizada pelo leitor, deixando sua “semente”. “Por isso, deveria existir

um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude” (Calvino, 2007, p. 10-11). Assim, ainda que os jovens não tenham uma experiência, imediatamente, esperada, as vivências literárias servirão de fundamento para releituras. Além disso, acrescenta que, com exceção da escola, os clássicos devem ser lidos “por amor”

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o “seu” livro (Calvino, 2007, p. 13).

Sendo assim, ao compreendermos o papel da escola no ensino da leitura literária e da relevância da temática para a formação do leitor literário, fundamentaremos nosso estudo, a partir desse marco teórico. A esse viés literário somam-se as contribuições da Fonologia no próximo item, para embasar a pesquisa sob o aspecto sonoro da linguagem.

Nesta seção, reservamos espaço para as discussões, abordagens e conceituação teóricas e contextualização do tema-problema. No item seguinte, passaremos à caracterização da pesquisa, detalhando os procedimentos metodológicos, bem como o perfil amostral sobre o desenvolvimento e a relevância da temática, conscientes de que programas como o PROFLETRAS tem contribuído significativamente para a promoção de práticas didáticas inovadoras no campo educacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, que tem como foco a análise dos efeitos da entoação prosódica na leitura oral de frases interrogativas indiretas em textos literários por estudantes do primeiro ano do ensino médio e suas implicações na interpretação textual. A pesquisa é de natureza aplicada, voltada à resolução de problemas concretos do contexto educacional, conforme Gerhardt e Silveira (2009) e Thiollent (2009).

Os objetivos da investigação, por sua vez, caracterizam-na como descritiva, segundo os conceitos defendidos por Gil (2002). A abordagem adotada é quali-quantitativa, articulando dados mensuráveis e percepções subjetivas, a partir da perspectiva de Fonseca (2002) e Gerhardt e Silveira (2009). O procedimento metodológico escolhido é a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), pela possibilidade de intervenção no ambiente escolar, sendo o estudo desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral, situada em Ji-Paraná (RO), com estudantes do primeiro ano.

3.1 NATUREZA

Quanto à natureza da pesquisa, inferimos ser aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). Em consonância, Thiollent (2009, p. 36) afirma que a pesquisa aplicada “centra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”.

Diferentemente da pesquisa "pura" ou "básica", que visa a ampliar o conhecimento teórico sem a necessidade da aplicação imediata, a pesquisa aplicada é orientada para o uso direto dos resultados em situações reais, conforme conceitua Paiva:

A **pesquisa básica** tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema. A **pesquisa aplicada** também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias** (2019, p. 11, grifos do autor).

Dito isso, esta proposta busca articular o desenvolvimento do conhecimento científico, aplicando-o à resolução da problemática vigente no contexto educacional: a falta de proficiência

leitora no ensino básico. Portanto, nossa abordagem busca solucionar problemas práticos ou, ao menos, responder a questões concretas em um espaço específico, delimitado e coletivo.

3.2 OBJETIVOS

Ao buscarmos métodos e técnicas para relacionar a prática didática aos resultados, evidencia-se o caráter descritivo da pesquisa, pois o objetivo é descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente as causas, permitindo abranger, com exatidão, as características do contexto e do grupo em estudo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Para Gil,

as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (2002, p. 42).

Logo, ao nos concentrarmos em torno de problemáticas que interferem na proficiência leitora dos estudantes, a saber, falta de fluência e dificuldade de interpretação, nosso objetivo é descrever o fenômeno, com exatidão, bem como detalhar a sua abrangência e os seus efeitos, a fim de esclarecer a relação entre tais eventos.

3.3 ABORDAGEM

Tendo em vista o caráter abrangente do fenômeno estudado, a abordagem adequada para a pesquisa é a quali-quantitativa. “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (Fonseca, 2002, p. 70). No que se refere à pesquisa qualitativa, busca-se captar as nuances das percepções e atitudes do grupo pesquisado, isto é, “preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Já a pesquisa quantitativa “considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros” (Fonseca, 2002, p. 20). Nesse caso, foi útil para entendermos os padrões de comportamento de leitura, como a frequência, os tipos de gêneros preferidos, a relação entre o tempo dedicado à leitura e o impacto da leitura em variáveis específicas, como desempenho

acadêmico e a proficiência linguística. Para a coleta dos dados, além de grupos focais e observação participante, outros métodos e procedimentos serão utilizados: questionário de questões objetivas e discursivas, gravação de áudio, de forma a contemplar tanto informações qualitativas quanto quantitativas, permitindo a análise consistente e necessária acerca do tema investigado. A combinação da pesquisa mista, portanto, favorece tanto o tratamento dos dados numéricos e análise estatística quanto os *insights* mais subjetivos e interpretativos sobre o comportamento, as percepções e as experiências da amostra.

3.4 PROCEDIMENTOS

Considerando os aspectos sociais que permeiam esse estudo, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, por estar “associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1986, p. 7). Além disso, essa linha de pesquisa propõe a “busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Thiollent, 1986, p. 7).

A pesquisa-ação pressupõe uma intensa troca de informações entre o pesquisador e o pesquisado, caracterizada pela interação mútua pesquisador-pesquisado, cujo método de pesquisa se baseia tanto na ação quanto na produção do conhecimento ou teoria sobre esta ação. Nesse sentido, os pesquisadores não atuam como meros observadores dos fatos; pois contribuem para a resolução de um problema, o que requer cooperação, postura ética, a utilização de métodos de coleta de dados (ferramentas qualitativas, quantitativas, levantamentos, entrevistas, análises de documentos, etc.); requer gestão das ações e do tempo para que o pesquisador possa ter um pré-entendimento do ambiente corporativo. De forma mais detalhada, Thiollent (1986, p. 9) define pesquisa-ação como sendo um tipo de pesquisa social empírica. Em outras palavras,

pesquisa voltada para a descrição de situações: concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Isto não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. Mas precisamos começar por um dos lados possíveis e escolhemos o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização.

Portanto, a pesquisa-ação encontra na área educacional um terreno fértil para implementação de estudos associado a essa proposta metodológica subsidiada pelo processo de investigação e a ação didática.

O grupo focal foi composto por uma turma do primeiro ano do ensino médio com idade entre 14 e 16 anos, de ambos os sexos. Entretanto, devido a inúmeras especificidades e características da pesquisa, tornou-se inviável considerá-lo em sua totalidade. Por essa razão, selecionamos “amostras intencionais” (Thiollent, 2011, p. 71), que consiste na seleção estratégica de participantes, com base em critérios específicos e nos objetivos do estudo para a coleta de dados. Para exame do *corpus*, foram coletados 13 áudios do monólogo de Hamlet, com recorrência de 3 frases interrogativas indiretas. Os participantes foram categorizados em dois grupos, empiricamente escolhidos pela pesquisadora, de acordo com as seguintes técnicas: i) intencional ou proposital, com base na facilidade e afinidade dos estudantes com o tema; ii) e casos extremos, para representar situações contrastantes, a fim de compararmos as experiências e práticas. Esse método considera amostras representativas para realização de inferências ao público-alvo e o caráter qualitativo da interpretação e julgamento sistematizado na leitura e exame dos resultados, como define Thiollent (2011, p. 72).

Nessa perspectiva, no primeiro momento, a pesquisadora leva em consideração o contexto de atuação, o grupo pesquisado, suas identidades, necessidades e expectativas. A partir desse levantamento, deve se estabelecer o planejamento da ação, no nosso caso a proposta didática. Dessa maneira, a pesquisadora e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, interferindo estrategicamente na situação-problema, de modo que tal atuação transforme todos os agentes envolvidos nessa relação concebida e realizada em associação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

3.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da rede estadual, na cidade de Ji-Paraná/Rondônia. Considerando o período de duração e o nível de aprofundamento da leitura, o projeto foi implementado nas aulas de Eletiva – componente curricular integrado aos Itinerários Formativos. A disciplina Eletiva caracteriza-se pela elegibilidade, por se conectar aos anseios dos estudantes, além de melhor atender às suas necessidades acadêmicas, pois amplia as aprendizagens e aprofunda conhecimentos específicos às suas habilidades. Logo, busca-se promover um exercício de leitura colaborativa, por meio da Tertúlia Literária Dialógica, explorando textos do gênero dramático, em razão de sua natureza dialogal e da presença de elementos prosódicos que potencializam a expressividade.

A escola atende aproximadamente 274 estudantes, distribuídos em 10 turmas, nas quais estudam, em média, de 25 a 32 discentes por sala. Está inserida em um bairro carente, foi

inaugurada em outubro de 2015, porém iniciou suas atividades em 2016, em regime semi-integral, com 3 turmas de primeiro ano do ensino médio, totalizando 114 estudantes naquela ocasião. No ano de 2017, com a implementação do Programa Escola do Novo Tempo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, instituído pela Portaria nº 4235/2018/SEDUC, passou a ofertar o ensino em tempo integral. Apesar da carência nos arredores, a escola tem atraído estudantes oriundos de diversos bairros, chegando ao limite possível de matriculados.

Em 2022, a escola iniciou a implementação do Novo Ensino Médio, ajustando os componentes curriculares e carga horária à nova grade curricular. Conforme Portaria nº 1328 de 29 de janeiro de 2025 (Rondônia, 2025, p. 1), a implantação das Matrizes Curriculares Unificadas do Ensino Médio Regular ocorrerá de forma gradativa, com início no 1º e 2º anos e, posteriormente, no 3º ano, a fim de orientar o desenvolvimento do currículo nas diferentes modalidades de ensino e formas de oferta dessa etapa. Essa adaptação foi desafiadora tanto para gestores e professores quanto para estudantes, já que essa proposta, por sua natureza – ampliação da carga horária e a flexibilidade do currículo – diverge da real condição das escolas públicas, com quadro defasado de profissionais e infraestruturas precárias para gerenciar essa demanda.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes, pode-se constatar uma mistura heterogênea de variados extratos sociais. Em geral, são estudantes participativos e engajados nas atividades escolares, demonstrando comprometimento e responsabilidade. Esse fator tem contribuído para a manutenção da escola com o melhor resultado no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia (SAERO), 4,10, e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com 5,8, acima da meta projetada. Em 2025, essas avaliações foram realizadas novamente, com a intenção de superar o índice anterior: a do SAERO, atualmente⁶, aplicada no segundo ano; e a Prova Brasil, no terceiro. Entretanto, as defasagens nas habilidades e competências relativas à leitura, interpretação e escrita ainda persistem no contexto escolar, mesmo com resultados positivos nas avaliações externas em âmbito estadual. Em face dessa problemática, submetemos à investigação a ausência da fluência leitora e dificuldade na interpretação de textos como fatores persistentes que podem interferir no desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita.

Vale destacar, ainda, que a escola não possui acervo bibliográfico suficiente e adequado ao ensino de leitura, tampouco conta com espaço físico compatível com as exigências de uma biblioteca. Além disso, o ambiente não apresenta condições para acolher os estudantes

⁶ Até 2022, a avaliação do SAERO era aplicada no terceiro ano.

de forma apropriada, em razão da insuficiência de mobiliário – como mesas e cadeiras – da ausência de recursos para controle da luminosidade, como cortinas, e de outros fatores que favorecem a dispersão, prejudicando o exercício da leitura. Além disso, a biblioteca permanece fechada no período vespertino, funcionando exclusivamente no turno matutino. Nesse contexto, torna-se necessário buscar alternativas que ampliem o acesso à leitura, de modo a favorecer o desenvolvimento das práticas leitoras no ambiente escolar, por meio da TLD.

3.6 PROTOCOLO PERCEPTIVO-AUDITIVO

Para o exame e validação dos dados, foi criado o Protocolo Perceptivo-Auditivo em Escala Likert, conforme os interesses da pesquisa e a proposta didática apresentada. O instrumental tem como finalidade identificar padrões, tendências e correlações entre os aspectos prosódicos em contexto de leitura oral de frases interrogativas indiretas, permitindo uma análise sistemática e comparativa do desempenho dos participantes.

Para esse fim, o protocolo foi estruturado a partir de parâmetros prosódicos descritos na literatura, tais como entoação, acento nuclear, pausas, ritmo global, expressividade prosódica, compreensão potencial da interrogativa e adequação geral da frase, essencialmente importantes para a construção do sentido interrogativo na fala, neste caso, na leitura oral. Cada um desses parâmetros foi operacionalizado em uma Escala Likert de cinco pontos, variando de “muito adequado” (1) a “plenamente adequado” (5), o que possibilita a gradação fina de percepção auditiva e reduz a dicotomização dos julgamentos. Essa organização permite que a avaliadora não apenas identifique a presença ou ausência de determinado traço prosódico, mas também avalie sua qualidade e adequação funcional em relação ao tipo de frase analisado. Por exemplo, no item “Entoação final da frase interrogativa”, a progressão dos descritores – de “ascendência inexistente” a “ascendência clara e típica de interrogativa” – reflete diferentes níveis de realização do contorno melódico esperado para interrogativas indiretas, permitindo captar variações sutis de desempenho. Já o “Acento nuclear” avalia a proeminência da sílaba que carrega a informação interrogativa mais relevante, enquanto “Pausas” e “Ritmo global” permitem verificar se a segmentação e o andamento da fala favorecem ou prejudicam a interpretação do enunciado. Enquanto a “Expressividade prosódica” e “Compreensão potencial da interrogativa” introduzem uma dimensão funcional e comunicativa, de modo a vincular o impacto causado pela leitura oral sobre o ouvinte. O último item, “Adequação geral da frase interrogativa”, por sua vez, assume um papel integrador, pois permite à avaliação a síntese da percepção global do desempenho prosódico, o que contribui para a consistência interna do

instrumento. No campo de “Observações” da escala, o espaço é destinado à complementação de registros qualitativos e à identificação de fenômenos específicos não capturados pelos valores numéricos.

O conteúdo do protocolo valida-se na correspondência entre os descritores da escala e os aportes teóricos da prosódia, especialmente no que se refere à entoação, ao acento, ao ritmo e à construção de sentido pragmático, de acordo com o modelo demonstrado no Quadro 8:

Quadro 8 – Protocolo Perceptivo-Auditivo em Escala Likert

Avaliação da leitura oral de frases interrogativas indiretas	
Instruções Atribuiu-se a cada item uma nota de 1 a 5, conforme a escala: 1 = muito inadequado; 2 = inadequado; 3 = parcialmente adequado; 4 = adequado; 5 = plenamente adequado	
Entoação final da interrogativa	Ascendência inexistente (contorno descendente)
	Ascendência muito fraca
	Ascendência irregular
	Ascendência adequada
	Ascendência clara e típica de interrogativa indireta
Acento nuclear	Acento deslocado e pouco perceptível
	Acento inadequado
	Acento perceptível, mas irregular
	Acento adequado
Pausas	Acento preciso e nítido
	Pausas que quebram a frase interrogativa
	Pausas excessivas
	Poucas pausas inadequadas
	Pausas adequadas
Ritmo global	Pausas totalmente naturais e coerentes
	Ritmo muito acelerado ou muito lento
	Ritmo inadequado
	Ritmo irregular, mas inteligível
	Ritmo adequado
Expressividade prosódica	Ritmo fluente e natural
	Monotonia completa
	Pouca expressividade
	Expressividade parcial
	Expressividade adequada
Compreensão potencial da interrogativa	Expressividade plena e coerente
	Compromete totalmente a compreensão
	Compromete
	Prejudica parcialmente
	Não prejudica
Adequação geral da frase interrogativa	Melhora a compreensão
	Muito inadequada
	Inadequada
	Regular
	Boa
Observações:	Excelente

Fonte: Dados da pesquisa

Dessa forma, a validação do protocolo fundamenta-se na coerência entre seus itens, seus descritores graduais e os pressupostos teóricos da Fonologia Prosódica. Nesse sentido, por meio da Escala Likert, busca-se assegurar uma análise perceptivo-auditiva sistemática e, sobretudo, sensível às nuances da leitura oral de frases interrogativas indiretas.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo trazemos o planejamento da proposta didática como sugestão de prática de leitura oral, a fim de cooperar com o ensino da competência leitora dos estudantes e possibilitar novas perspectivas de aprendizagem. Com o intuito de alcançar esse objetivo, implementaremos círculos de leitura de textos e produção de conteúdo multimídia, em áudio, como suporte de difusão e divulgação do trabalho realizado pelos estudantes.

Para fundamentar a escolha didática dos círculos de leitura, partimos do princípio de que a escola, entre outros diversificados meios de acesso ao letramento literário, pode criar estratégias que enfatizem tal experiência com a literatura. Pensando nisso, nos embasamos na abordagem pedagógica das oficinas de leitura como uma forma de proporcionar esse convívio, pois “buscam desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas” (Cosson, 2011, p. 101). Organizadas em encontros denominados círculos de leitura, tal procedimento didático busca sistematizar a “prática da leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (Cosson (2023, p. 9). Para o teórico, os círculos de leitura na escola representam uma “estratégia didática privilegiada de letramento literário”, por proporcionar o estreitamento de laços sociais, reforçando “identidades e solidariedade entre os participantes” e possuir um “caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais”.

Desse modo, a prática é apoiada no ambiente colaborativo e na aprendizagem centrada no estudante, com a finalidade de promover a interação ativa entre os participantes, a troca de conhecimento e a construção coletiva de habilidades, favorecendo o desenvolvimento dos atores envolvidos no espaço de aprendizado dinâmico e participativo.

4.1 CONCEPÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Propomos um conjunto de práticas que visem ao desempenho de habilidades prosódicas na prática da leitura oral em sala de aula. Por isso, ao se escolher *Hamlet*, de William Shakespeare, como centro da proposição didática, pretendeu-se buscar no texto dramático de natureza dialógico suporte para a exploração dos recursos prosódicos como a entoação, a ênfase e o ritmo.

Levou-se em consideração o fato de que o gênero textual peça teatral possibilita aos estudantes o uso da performance vocal como estratégia para o exercício da oralidade, um

aspecto ainda subestimado no ensino sistemático de língua portuguesa e das habilidades de expressão oral, devido a tabus e crenças de que a fala é puramente espontânea, excetuando-se a necessidade de que a oralidade deve ser ensinada formalmente. Outro fator preponderante para a escolha do texto, *Hamlet*, trata-se da sua permanência contemporânea por sua potência nas reflexões e na abordagem dos problemas fundamentais da condição humana.

Já a Tertúlia Literária Dialógica, metodologia de leitura literária colaborativa, agrega significado ao processo, pois associa à essência humana elementos ficcionais, criando espaço para o diálogo e a reflexão de temas tão caros à humanidade. Diferentemente da leitura individual que mobiliza conhecimentos por meio da experiência pessoal, de certa forma “solitária”, a TLD a transforma em uma perspectiva compartilhada, enriquecendo a compreensão do texto.

Também propomos a produção de audiolivro⁷ como recurso didático para exercitar a prosódia, já que a gravação exige do leitor atenção ao ritmo, à entoação e às pausas necessárias para a construção de sentido. Esse exercício favorece a consciência sobre a performance oral, estimulando a expressividade e inteligibilidade do texto. Ademais, a atividade proporciona uma experiência colaborativa que envolve o planejamento coletivo: a escuta crítica e as regravações orientadas.

Antes de tudo, faz-se necessária uma descrição concisa, acerca do suporte audiolivro. Paletta, Watanabe e Penilha (s.d., p. 2) descrevem a ferramenta tecnológica como “um livro em áudio, para se ouvir. Também chamado de livro falado ou audiobook. Os arquivos de áudio geralmente são salvos em MP3, WMA, entre outros”. Podem contar com narradores profissionais e conter “efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta”. Hoje, há uma diversidade de versões narradas por voluntários, disponíveis para *download* gratuito em domínio público, *copyleft*, ou outra licença de uso livre. Essa experiência não substitui o manuseio do livro físico por diversas questões que não cabem ser elencadas, mas a versatilidade dos audiolivros conquistou os nativos digitais.

Os benefícios do audiolivro como recurso educacional são diversos. Facilmente acessível e inclusivo, o audiolivro permite que os mais variados públicos – como pessoas de diferentes condições socioeconômicas, com deficiência visual, com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, analfabetos, entre outros com dificuldade de acesso à leitura tradicional se beneficiem desse suporte. Por ser um arquivo digital, não precisa de espaço físico para o armazenamento, é durável, versátil, pois permite que o leitor-ouvinte realize multitarefas

⁷ Essa ação não foi aplicada devido à reorganização justificada do cronograma, na seção 4.4 Atualização da Proposta Didática.

enquanto ouve, traz custo-benefício ao usuário, além de todas as vantagens para o desenvolvimento de habilidades prosódicas como pronúncia, entoação, ritmo, expressividade, de forma lúdica, criativa e dinâmica.

Paletta, Watanabe e Penilha (s.d., p. 6) afirmam, em “Procedimentos de narração”, que “o narrador precisa ter uma voz saudável (sem patologias), clara e bem articulada, trabalhando a dicção, ou seja, articulação, entoação, inflexão, ritmo, respeitando o timbre de voz de cada pessoa”, além de “estar atento à velocidade da fala”, pois “falar rápido demais dificulta a articulação e a compreensão das palavras; e falar lento demais pode tornar a fala monótona e desinteressante. O ideal é equilibrar a velocidade da fala”.

Oliveira (2020, p. 113) propõe um protocolo para produção de audiolivros por alunos:

1. Preparação e uso consciente da voz;
2. Leitura e interpretação do texto – pontuação, entoação, pronúncia, ritmo, velocidade e pausas;
3. Preparação do texto para gravação;
4. Gravação;
5. Revisão;
6. Edição;
7. Armazenamento;
8. Compartilhamento.

Após essa síntese, retornemos à descrição detalhada da etapa. Depois da leitura coletiva, a atividade de interpretação dramática poderá ser norteada com base no roteiro apresentado adiante, no Quadro 9, com foco no desenvolvimento da leitura expressiva e da prosódia. A prática será iniciada com a atribuição dos papéis aos estudantes, considerando o número de personagens que compõem a peça *Hamlet*. Em seguida, serão realizados círculos de prosódia e ensaios de leitura dramatizada, com exercícios de entoação, ritmo, pausas e dicção. A terceira etapa consistirá na gravação das cenas em ambiente silencioso, com possibilidade de regravação para garantir clareza e expressividade.

Em seguida, sugere-se a edição dos áudios com a inserção de trilhas sonoras, efeitos e créditos, utilizando os *softwares Audacity* ou *Lexis Audio Editor*. Por fim, os estudantes deverão participar de sessões de escuta coletiva e autoavaliação, antes de o material ser publicado em plataformas digitais. Ao se combinar essas estratégias, será possível promover o aprendizado significativo das habilidades leitoras, de modo que os estudantes produzam sentido a partir da leitura.

Para delinear a proposta, no Quadro 9, apresentamos a ficha didática contendo as principais informações referentes à identificação da atividade:

Quadro 9 – Ficha de caracterização didática

Estratégia:	Círculos de leitura
Carga horária:	60 aulas de 48min
Duração:	Semestral
Periodicidade:	Semanal (3 aulas)
Público-alvo:	1ª série do ensino médio
Componente curricular:	Eletiva
Gênero textual:	Peça teatral
Suporte:	Tertúlia Literária Dialógica (TLD)
Título da obra e autor:	Hamlet, de Willian Shakespeare
Tradução/adaptação:	Millôr Fernandes
Interdisciplinaridade:	História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia
Prática de linguagem priorizada:	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)
Dinâmica:	Sensibilização (reconhecimento da dimensão lúdica do texto literário). Organização do espaço de leitura. Estabelecimento de expectativas sobre a obra a ser lida. Leitura e discussão Registro das impressões
Habilidades BNCC:	<p>(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p> <p>(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.</p> <p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).</p> <p>(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos [...].</p> <p>EM13LP19) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, círculos e afins.</p> <p>(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.</p> <p>(EM13LP28) Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisa.</p> <p>(EM13LP47) Analisar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental [...] para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p> <p>(EM13LP52) Analisar obras significativas [...] com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p> <p>(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, [...] (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, e-zines etc.).</p>

Continua.

Quadro 9 – Ficha de caracterização didática

Continuação.

Habilidades BNCC:	(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.
Objetos do conhecimento:	Leitura e oralização; Interpretação; Linguagem figurada; Efeitos de sentido: ironia, humor, duplo sentido; Recursos estilísticos; Elementos constitutivos da narrativa; Repertório lexical e sociocultural.
Ferramentas digitais:	<i>Google Drive; Google; YouTube; Canva; Padlet.</i>
Recursos:	Internet, <i>loptop</i> , lousa digital, <i>tablet</i> , celular, slides, rede social, <i>software</i> livre ou aplicativos de edição digital de áudio, vídeo e imagem, editor de texto, cadernos, materiais impressos, entre outros.

Fonte: Adaptado de Nova Escola

4.2 PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática tem como objetivo geral analisar os efeitos da entoação prosódica na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de Willian Shakespeare, por estudantes do primeiro ano do ensino médio e suas implicações na fluência leitora e interpretação textual, elementos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Sob o viés linguístico, inserimos a prática da oralidade, com ênfase na prosódia, como recurso didático para o ensino de língua materna, por reconhecer a linguagem oral um meio de construção de sentidos. As Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 492) recomendam a prática da oralidade (escuta e produção oral) como eixos de integração tanto para o ensino fundamental quanto médio, embora, para última etapa do ensino básico, os níveis devem ser ajustados para a “consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica”, a fim de que os estudantes se posicionem “de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais”.

A leitura oral pode ser abordada como espaço de escuta ativa em benefício da qualidade prosódica com propósito de aprimorar tanto a fluência quanto a proficiência leitora, habilidades essenciais para a compreensão de texto. Com esse propósito, escolhemos a sequência didática como percurso metodológico (Coppola; Dolz, 2020, p. 24), estruturando o trabalho de forma progressiva e organizada em etapas. O percurso contempla a apresentação conceitual do conteúdo, para compreensão dos elementos prosódicos e sua importância para a constituição de sentido; do uso consciente dos procedimentos, em um conjunto de ações ordenadas, envolvendo habilidades de leitura oral mediada. Esse momento permite ao professor

identificar as potencialidades e os desafios dos estudantes, a fim de superar lacunas. Por fim, buscamos consolidar essas dimensões na última etapa como uma oportunidade para avaliar a progressão dos estudantes e a assimilação dos conteúdos estudados.

Colognesi e Deschepper (2019) mencionam três formas utilizadas

para o desenvolvimento das capacidades em comunicação oral ou escrita dos alunos: intervenções organizadas pelo(a) professor(a) em função das dificuldades identificadas; releituras ou rescuta colaborativa entre alunos(as); mediações metacognitivas contínuas para que os alunos se conscientizem dos seus comportamentos linguageiros por meio de atividades que permitem que eles se questionem e explicitem seus atos, suas estratégias, bem como seus progressos (Coppola; Dolz, 2020, p. 24-25).

Sendo assim, todas as ações serão implementadas ao longo do semestre, com periodicidade semanal de 3 horas/aula, totalizando a carga horária de 60 horas/aula, em Eletiva, componente curricular da Parte Diversificada do currículo. Por ser conceituada como uma Metodologia de Êxito (ICE, 2019), proporciona um tempo ampliado para o aprofundamento dos conteúdos, por promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas específicas. Conforme assegura o Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica (DCN), “a Parte Diversificada é tratada como elemento que enriquece e complementa a BNCC, relacionando os estudos que considere as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, bem como da comunidade escolar, a despeito dos tempos e espaços curriculares” (ICE, 2019, p. 15). Ademais:

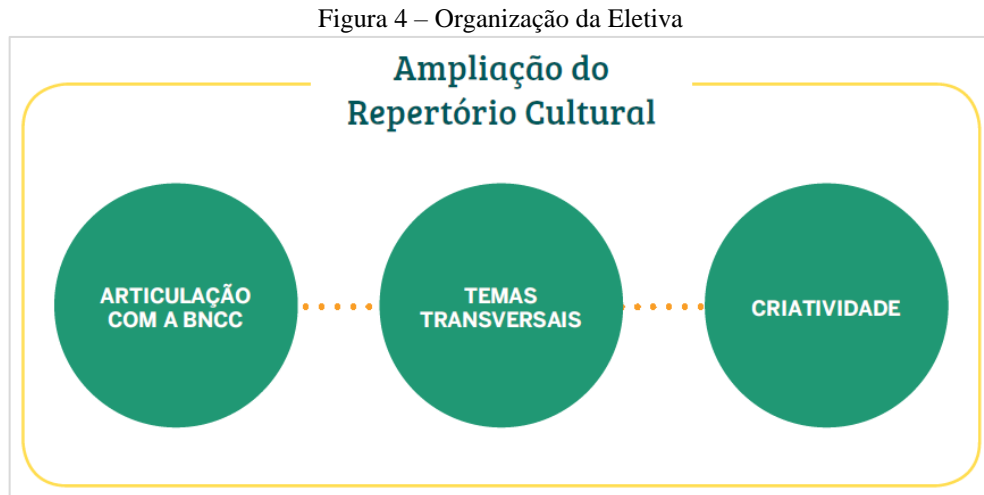
As Metodologias de Êxito são componentes curriculares da Parte Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. Elas são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes em distintas áreas (ICE, 2019, p. 16).

Nesse sentido, implementar a proposta didática em Eletiva trará benefícios para todos os participantes da pesquisa: para a pesquisadora, por garantir maior aprofundamento didático, flexibilidade e planejamento das ações; para a instituição escolar, por contemplar as necessidades acadêmicas pactuadas no seu Plano de Ação, no que se refere ao ensino de língua portuguesa; e, acima de tudo, para os estudantes, considerando as habilidades indispensáveis para a sua formação integral nessa etapa de ensino. Por isso,

uma proposta educativa formulada a partir dessa perspectiva expõe a urgência de revisão da prática pedagógica com mudanças em conteúdo (o que ensinar enquanto

aquilo que tem sentido e valor), método (como ensinar) e gestão (condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida), profundamente alinhadas com o ideal de formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente (ICE, 2019, p. 16).

Para ilustrar, a Figura 4, a seguir, mostra a concepção didático-metodológica da Eletiva em três núcleos:



Fonte: Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão, Metodologias de Êxito - Ensino Médio (2019, p. 30)

Posteriormente à contextualização da Eletiva, visando assegurar a coerência entre as atividades a serem desenvolvidas e os resultados de aprendizagem esperados, a periodicidade de oferta definiu-se da seguinte forma: carga horária 60 aulas de 48min, oferta periódica semestral e execução semanal de 3 aulas⁸, com recomendação para metodologia de projetos (ICE, 2019, p. 33). Dadas as noções gerais sobre a concepção e o planejamento da proposta, passamos na seção seguinte à descrição dos círculos de leitura.

4.3 CÍRCULOS DE LEITURA

Os círculos serão organizados por meio de sequência didática, considerando os princípios da metodologia ativa. O conteúdo temático, centrado na prosódia, será abordado de forma interdisciplinar e articulado aos eixos temáticos do currículo da BNCC, com foco nas competências gerais e específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias. A sequência

⁸ Houve atualização da carga horária do componente curricular, de 2 para 3 aulas, após a implementação da Matriz Curricular do Novíssimo Ensino Médio e da PEI (Programa de Educação Integral). Portaria n. 2038, de 20 de fevereiro de 2024, que substitui o Anexo II da Portaria 1861/2024/SEDUC do Programa de Educação Integral – PEI contendo a Matriz Curricular com carga horária de 1.500 horas anuais, para aplicação nas escolas estaduais de Rondônia que ofertam Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio do 1º ao 3º ano, a partir do ano letivo de 2024.

didática será composta por 7 etapas, ao longo de 60 aulas, com duração de 48min, totalizando uma carga horária de 48 horas/aula. As estratégias metodológicas incluirão: discussão do texto, atividades em grupo apoiadas na aprendizagem por processos e resolução de problemas, uso de tecnologias educacionais, produção do audiolivro, avaliação formativa contínua com *feedbacks* qualitativos: autoavaliação, registro das aprendizagens por meio de portfólios digitais, rubricas de acompanhamento para observação sistemática das interações, da participação e da produção dos estudantes.

Partindo de pressupostos teóricos para orientar nossa prática didática, apresentamos o planejamento detalhado das ações, subdivididas em três grandes fases, sugeridas por Cosson (2023, p. 35), para o trabalho com círculos de leitura, conforme disposição a seguir:

a) **Modelagem:** Etapa 1 – Ativação dos conhecimentos prévios; Etapa 2 – A obra literária e o contexto contemporâneo: “Ser ou não ser, eis a questão?”: “Pergunte se puder”, “Quescussão”;

b) **Prática:** Etapa 3 – Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica, Etapa 4 – Instrução explícita sobre prosódia e Etapa 5 – Produção: audiolivro de releitura de Hamlet, Podcasts; e

c) **Avaliação:** Etapa 6 – Culminância e divulgação e Etapa 7 – leitura, análise e registro dos dados. Na sequência, apresenta-se a descrição pormenorizada de cada etapa prevista.

4.3.1 Modelagem

Esse momento sucede ao planejamento, cujas atividades são essencialmente centradas no professor, que apresenta os procedimentos e executa as estratégias didáticas de forma prévia. Consiste em ensaiar com os estudantes as etapas de funcionamento do círculo. Isso não significa que todas as etapas serão ensaiadas imediatamente no início do processo, mas que acontecerão de forma gradual e simultaneamente a cada etapa. No nosso caso, o procedimento da modelagem não se encerra nesse momento, mas acompanha o círculo de leitura durante toda a sua execução. Essa prática favorece o maior engajamento dos estudantes nas práticas pedagógicas diárias, sobretudo no trabalho com a leitura, pois, quando há reciprocidade atitudinal, eles tendem a retribuir o que recebem, mediante uma resposta mútua.

Para Cosson (2023, p. 65), a modelagem é uma estratégia de ensino que atua pelo exemplo e pela experiência, aguçando “as capacidades de observação e metacognitivas voltadas a entender o ‘como se faz’ e ‘por que se faz’”. A demonstração e o treinamento não são encarados como mera repetição mecânica de procedimentos, como um ato em si da leitura no

círculo, mas sim como o compartilhamento de um protocolo de leitura, por meio do qual os estudantes passam a assumir o lugar de observadores, ganhando experiência através do exemplo. Por isso, quando ocorrer o distanciamento da leitura em casa, possam se preparar para a etapa posterior da sistematização/reflexão.

A princípio, explica-se o funcionamento do círculo de leitura e, em seguida, orienta-se como a leitura deve ser feita em casa, de forma progressiva e sequencial. Dessa forma, todos os procedimentos devem ser demonstrados pelo professor. A intenção com prática é ensinar pelo exemplo e pela experiência, partindo do pressuposto de que a modelagem é o fundamento para que o círculo de leitura seja bem-sucedido na íntegra. Entende-se que esse estágio é fundamental para o sucesso dos resultados, principalmente em se tratando dos objetivos a serem alcançados no desenvolvimento da fluência leitora, com foco na expressividade oral e na inteligibilidade textual.

4.3.1.1 Etapa 1: Ativando os conhecimentos prévios

Como estratégias de antecipação, sugerimos atividades de *feedback* instantâneo:

- a) Diagrama *K-W-L* (S-Q-A)⁹. Essa ferramenta metacognitiva visual auxilia os estudantes a organizar as informações antes, durante e depois da atividade de leitura. Além de propor o envolvimento proativo e ativar o conhecimento prévio, é uma estratégia significativa para compartilhar os objetivos da unidade, monitorar o aprendizado e consolidar aprendizagens. Por meio da plataforma digital *Mentimeter*, os estudantes responderão aos itens 1 e 2 (O que você sabe? O que você quer aprender?); porém o 3 (O que você aprendeu?) será respondido somente ao final da aplicação da proposta didática.
- b) Diálogo acerca de ideias, conceitos e curiosidades do gênero literário dramático; e c) Prospecção sobre o texto literário: processo de sondagem (motivos pelos quais o texto é reconhecido globalmente por sua relevância cultural, literária e pela atemporalidade), isto é, momento histórico em que o texto foi escrito, insights sobre a crítica à sociedade da época e a semelhança com a contemporânea, e seu impacto ao longo do tempo.

O Quadro 10 apresenta esse modelo amplamente utilizado no ensino de leitura orientada e práticas de letramento:

⁹ Adaptação da estratégia KWL (Ogle, 1986, 1992, *apud* Moss *et al.*, 2012, p.43) que auxilia o estudante na ativação do conhecimento prévio acerca de um assunto e na localização de informações conforme leem. Do Inglês, K – *Know* (Saber) - o que o estudante já sabe sobre o tópico; W – *Want to know* (Quer saber) - o que o estudante quer aprender; e L – *Learned* (Aprendeu) - o que o estudante aprendeu.

Quadro 10 – Diagrama de estratégia metacognitiva K – W – L

Tema: Aprendizagem centrada no aluno		
S O que você sabe?	Q O que você Quer aprender?	A O que você Aprendeu?

Fonte: Adaptado de Moss; Loh (2012, p. 43)

Também será proposta a atividade, “Tretas épicas: de *Hamlet a exposed* no *Instagram*” – os dilemas mudam de palco, mas continuam os mesmos”. Serão produzidos *cards* para divulgação no perfil do *Instagram*, criado para esse fim, com temáticas sociais abordadas na obra. Como a peça explora questões transcendentais, ou seja, propriedades que, de acordo com a filosofia clássica, são mais elevadas, essenciais e absolutas do ser, pois representam a universalidade humana sob três aspectos: verdade (ciência), beleza (artes) e bondade (religião), será necessário prevenir os estudantes quanto a essas temáticas. Esse momento, será indispensável para ativar o conhecimento prévio e criar um ambiente propício para receber temas complexos como o estoicismo, maquiavelismo e o ceticismo. Discussões sobre a ética, a política e o existencialismo também favorecem um terreno fértil para análises interdisciplinares.

O objetivo dessa atividade é aproximar aspectos do século XVII que ainda se mantêm na atualidade, a fim de preparar os estudantes para a etapa seguinte. Para isso, o primeiro dos cinco círculos pretende levantar questionamentos sobre temáticas discutidas na obra, alusivas ao contexto atual.

Duração: 3 aulas de 48min

Objetivo: Mobilizar conhecimentos prévios para compreender o texto escrito, a partir da oralidade.

4.3.1.2 Etapa 2: A obra literária e o contexto contemporâneo: “Ser ou não ser, eis a questão”

A atividade posterior do Círculo de Leitura, intitulada *Hamlet 2.0 – Ser ou não ser, eis a questão?*, será destinada a atividades que provoquem o questionamento e a reflexão dos dilemas existenciais acerca das instituições sociais: governo, família, mídia. Em “Pergunte se puder”, por meio da dinâmica de metodologia ativa, “Quescussão”. Essa etapa será conduzida inteiramente em forma de perguntas. A dinâmica de grupo, a “Quescussão”, pergunta retórica

que visa criar um efeito, enfatizar um ponto de vista, visa provocar uma reflexão e estimular os estudantes a expressar uma opinião. É uma declaração disfarçada de questionamento, frequentemente aplicada em contextos e discursos persuasivos. O instrutor começa fazendo uma pergunta ou afirmação provocativa, como: “As redes sociais podem ser caracterizadas como Coliseu moderno?” Os estudantes devem responder a esse estímulo anunciando suas próprias perguntas, como “Qual é a diferença entre informação e fofoca?” À medida que a *Quescussão* prossegue, os participantes só poderão perguntar novamente após as perguntas de outras três pessoas (esse número pode variar de acordo com o tamanho da classe). Se, em vez de uma pergunta, alguém fizer uma afirmação, os demais gritam “afirmação”. O exercício é, portanto, automonitorado. As perguntas podem ser escritas no quadro e servir como um “mapa” das temáticas abordadas, podendo também informar instruções futuras.

Além disso, faremos a primeira gravação em áudio do consagrado solilóquio de Hamlet “Ser ou não ser” pelos estudantes para posterior comparação, a fim de se observar mudanças de comportamento no padrão melódico da fala, em frases interrogativas indiretas. Abaixo apresenta-se o trecho do monólogo:

*Ser ou não ser – eis a questão.
Será mais nobre sofrer na alma
Pedradas e flechadas do destino feroz
Ou pegar em armas contra o mar de angústias –
E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir;
Só isso. E com o sono – dizem – extinguir
Dores do coração e as mil mazelas naturais
A que a carne é sujeita; eis uma consumação
Ardentemente desejável. Morrer – dormir –
Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!
Os sonhos que hão de vir no sono da morte
Quando tivermos escapado ao tumulto vital
Nos obrigam a hesitar: e é essa reflexão
Que dá à desventura uma vida tão longa.
Pois quem suportaria o açoite e os insultos do mundo,
A afronta do opressor, o desdém do orgulhoso,
As pontadas do amor humilhado, as delongas da lei,
A prepotência do mando, e o achincalhe
Que o mérito paciente recebe dos inúteis,
Podendo, ele próprio, encontrar seu repouso
Com um simples punhal? Quem aguentaria fardos,
Gemendo e suando numa vida servil,
Senão porque o terror de alguma coisa após a morte –
O país não descoberto, de cujos confins
Jamais voltou nenhum viajante – nos confunde a vontade,
Nos faz preferir e suportar os males que já temos,
A fugirmos pra outros que desconhecemos?
E assim a reflexão faz todos nós covardes.
E assim o matiz natural da decisão
Se transforma no doentio pálido do pensamento.
E empreitadas de vigor e coragem,
Refletidas demais, saem de seu caminho,*

Perdem o nome de ação.
(Hamlet, Shakespeare. Tradução Millôr Fernandes, 2024, p. 51-52)

Duração: 3 aulas de 48min

Objetivos: Formular perguntas e decompor tema/questão polêmica.

4.3.2 Prática

O segundo momento do Círculo de Leitura diz respeito à prática de leitura, cuja atividade passa a ser dirigida pelos estudantes, que realizam a leitura de trechos do livro em casa, elaboram questões e debatem pontos da obra que chamaram a atenção. Entretanto, o professor acompanha atentamente as ações dos estudantes e intervém em momentos oportunos, uma vez que essa fase da proposta exige maior autonomia e esforço dos estudantes. Por essa razão, o procedimento da modelagem é retomado, intercalando-se à prática. Os alinhamentos e a organização das atividades são estabelecidos, por exemplo: Formação dos grupos; Cronograma de leitura (coletivo, do professor com a turma; individual, do grupo); Encontro inicial (familiarização com a obra, funções dos membros do grupo, definição do tópico de discussão do próximo encontro, elaboração do cronograma de leitura); Encontros mediais (orientação, discussão, registro, organização, comentário) e Encontro final (agradecimento pelo compartilhamento da obra, apresentação e celebração dos resultados, autoavaliação e avaliação)¹⁰. Posteriormente, apresentaremos os procedimentos da prática organizados passo a passo.

4.3.2.1 Etapa 3: Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica

Inicia-se a Tertúlia Literária Dialógica, com intervalos de leitura, mediados em sala de aula pela professora e individualmente em casa pelos estudantes, para não comprometer a aplicação da proposta didática, variando, desse modo, entre a leitura monitorada e autônoma. Nessa etapa, além do Plano de Leitura – intercalado pela TLD e leitura individual – os estudantes farão o ensaio da leitura dramática. Serão realizadas leituras dramatizadas em grupo com foco na expressividade emocional e clareza, como exercício para aperfeiçoar a entoação, o ritmo, as pausas e a ênfase. Conforme disposição no Quadro 11, o Plano de Leitura para desenvolvimento durante um bimestre:

¹⁰ Esse esquema é uma adaptação sugerida por Cosson (2023, p. 41-61).

Quadro 11 – Plano de Leitura (Tertúlia Literária Dialógica)

Plano de Leitura	
Duração:	12 semanas (34 aulas de 48 min)
Objetivos didáticos:	Compreender a estrutura e os temas centrais da obra; desenvolver a leitura expressiva (prosódia) e interpretação; analisar aspectos da tragédia clássica e do Renascimento; comparar as semelhanças político-sociais do contexto da obra e do atual; produzir um audiolivro colaborativo da peça.
Recursos:	Cópias da obra (impressa ou digital); gravadores simples (celulares com microfone); roteiro de leitura expressiva (com marcação de pausas, ênfases); espaço reservado para gravações (sala silenciosa).
Cronograma semanal	
Semana 1:	Introdução à obra e ao contexto
Aulas: 3	Apresentação do autor e da época elisabetana Contexto histórico da tragédia Introdução aos temas centrais: loucura, traição, vingança, morte
Atividade/extraclasse:	Pesquisa em grupo sobre os personagens e suas funções na trama
Semana 2:	Ato I – Exposição e tensão inicial
Aulas: 3	Leitura dramática do Ato 1, com diferentes entoações, dividida entre os estudantes Momento para socialização e reflexão (o fantasma, o clima de tensão e a dúvida de Hamlet)
Atividade/sala de aula:	Debate mediado: “O que motiva <i>Hamlet</i> desde o início?”
Semana 3:	Ato II – Conflito interno
Aulas: 3	Leitura expressiva e análise oral do Ato II Ensaio da leitura com foco na prosódia e nas pausas Introdução à ideia do audiolivro: divisão inicial dos papéis.
Atividade/sala de aula:	Caixa interativa digital – Uma experiência sensorial de <i>Hamlet</i> Diário de <i>Hamlet</i> (escrita criativa em 1ª pessoa)
Semana 4:	Ato III – Clímax e dilema moral
Aulas: 3	Leitura guiada do Ato III – foco no famoso monólogo “Ser ou não ser” Interpretação e análise oral da linguagem Ensaio gravado da cena do monólogo
Atividade/extraclasse:	Gravação-piloto da cena com diferentes intérpretes
Semana 5 e 6:	Atos IV e V – Queda e desfecho
Aulas: 6	Leitura dos Atos IV e V Discussão sobre o destino dos personagens Análise e reflexão oral sobre o desfecho e a estrutura social da tragédia.
Atividade/sala de aula:	Mapa de personagens e suas motivações
Semana 7, 8 e 9:	Preparação para o audiolivro
Aulas: 9	Divisão das falas por cena Ensaios e gravações em duplas ou trios Revisão e correção de entoação e ritmo
Semana 10 (Aulas 3): Atividade/extraclasse:	Organização dos áudios, edição
Semana 11 (Aulas 2) Avaliação:	Participação nas leituras e discussões; qualidade da leitura expressiva; comprometimento na gravação do audiolivro; reflexão crítica sobre a obra (oral ou escrita)
Semana 12 (Aulas 2): Atividade/sala de aula:	Apresentação do produto final à turma e ou à escola

Fonte: Dados da pesquisa

Duração: 34 aulas de 48min**Objetivos:** Engajar o leitor de forma crítica e reflexiva na leitura do texto literário e ativar a escuta ativa.

4.3.2.2 Etapa 4: Instrução explícita sobre prosódia

Será ministrada uma aula introdutória com instrução explícita sobre prosódia para que os estudantes compreendam a importância dos aspectos entoacionais da fala, melódicos e rítmicos na expressividade e construção de sentidos do texto. Para dar suporte à explicação e tornar o conteúdo mais acessível, será utilizado o trabalho “A prosódia da fala: o aspecto musical e mágico da fala”, publicado em *Unesp para jovens* (2022).

Posteriormente, como instrumental de sondagem, aplica-se um questionário via *Google Forms*, com base na Escala de Likert (1932), que nos permitirá verificar a percepção dos estudantes sobre prosódia com o intuito de preparar as próximas etapas. O formulário foi dividido em três seções, cujos questionamentos estão a seguir:

Quadro 12 – Questionário de sondagem

Parte I – Dados:
1. Idade: _____
2. Já participou de atividades de leitura oral em público (sala de aula, apresentações, eventos)?
() Sim
() Não
Parte II – Autoavaliação prosódica (Escala Likert: 1= Nunca; 2= Raramente; 3= Às vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre)
3. Durante a leitura oral, consigo usar entoação adequada para marcar perguntas, exclamações e mudanças de sentido.
4. Faço pausas que ajudam a dar clareza ao texto.
5. Consgo manter um ritmo de leitura que não seja nem muito rápido, nem muito lento.
6. Uso variação de volume e intensidade da voz para dar expressividade à leitura.
7. Acredito que minha leitura oral transmite emoção e envolvimento com o texto literário.
8. Tenho consciência de que a prosódia interfere na compreensão do texto por parte do ouvinte.
9. Consgo identificar quando minha leitura soa monótona ou pouco expressiva .
Parte III - Percepção e reflexão (questões discursivas)
10. O que você considera como suas principais dificuldades ao realizar a leitura oral de textos literários?
11. Quais são suas maiores facilidades ou pontos fortes na leitura oral?
12. Na sua opinião, como a prosódia pode contribuir para a compreensão de um texto literário?
13. Você já recebeu algum tipo de orientação ou treinamento para melhorar sua leitura oral? Se sim, descreva.

Fonte: Dados da pesquisa

Duração: 2 aulas de 48min

Objetivos: Reconhecer e aplicar elementos prosódicos e aprimorar as habilidades leitoras de compreensão e proficiência.

4.3.2.3 Etapa 5: Produção: audiolivro de releitura de *Hamlet*

Os estudantes gravarão o *audiolivro* de *Hamlet*, podendo ser adaptado para a linguagem e contexto atual. Nessa etapa, as gravações do solilóquio hamletiano deverão ser repetidas, para fins de comparação. Também será aplicada uma atividade adaptada, conforme instrução do vídeo, “Um exercício divertido que vai potencializar sua comunicação”, publicado no Canal *Edi Born – PNL Aplicável e Nossas Viagens por aí*. Em seu vídeo, o comunicador designa a atividade como “treinamento musical da prosódia” para enfatizar a articulação entre ritmo, entoação, e sentido na produção oral. Tendo como referência suas instruções, editaremos um arquivo de áudio em MP3, com uma *playlist* variada composta por músicas de diferentes estilos e ritmos, do rock ao clássico, por exemplo. Ao ouvi-las, os estudantes deverão ler o monólogo de Hamlet, adequar o ritmo, o tom, a intensidade, a velocidade da fala para combinar com cada música, seja introspectiva, seja energética, até concluírem a sequência.

Como procedimentos de leitura dramática do texto literário, os estudantes serão instruídos quanto aos padrões de vozes dos personagens interpretados por eles, bem como aos recursos disponíveis para gravação do audiolivro, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 – Procedimentos para a leitura dramática

1. Divisão do texto e dos papéis	
Objetivo didático:	Desenvolver a leitura expressiva e compreensão textual.
Texto/Autor:	<i>Hamlet</i> , Willian Shakespeare
Tradução/adaptação:	Millôr Fernandes
Divisão dos atos e cenas:	Um estudante pode interpretar um ou mais personagens, dependendo do número de falas.
Atribuição dos papéis:	Cada estudante terá um tempo para estudar e ensaiar.
2. Ensaio de leitura dramática	
Círculo de prosódia:	Usar a entoação, o ritmo, as pausas e a ênfase.
Leituras dramatizadas em grupo:	Exercitar a entoação emocional e clareza.
Aquecimento vocal e dicção:	Exercícios de preparação
3. Gravação	
Instruções:	O ambiente precisa ser silencioso; a gravação pode ser feita por cena para facilitar a edição; regravar, caso necessário, ou se a entoação não estiver clara, coerente com a emoção da fala.
Recursos:	Microfone, celular com microfone
4. Edição de áudio	
<i>Software</i> :	<i>Audacity</i> (computador), <i>Lexis Audio Editor</i> (celular), entre outros
Trilha sonora:	Efeitos sonoros ou trilha sonora para ambientar
Texto:	Inserir títulos (capítulo/ato) para organização, créditos.
5. Audição e publicação	
Divulgação:	<i>Google Drive</i> , <i>Padlet</i> , <i>Youtube</i> , <i>Spotify</i> (via <i>Anchor.fm</i> , se público)
Revisão:	Sessões de audição coletiva e autoavaliação para reforçar o aprendizado de prosódia.

Fonte: Dados da pesquisa

Duração: 15 aulas de 48min

Objetivos: Desenvolver habilidades cênicas e utilizar recursos prosódicos (elementos suprasegmentais) para ampliar as possibilidades de produção de sentidos; manusear diferentes conteúdos multimídia (texto, áudio, imagem, vídeo) para promover o letramento digital.

4.3.3 Avaliação

No primeiro momento, a responsabilidade é compartilhada entre professor e estudantes, com o objetivo de verificar o aproveitamento e o avanço na consolidação das aprendizagens, por meio de atividade formativa. Cabe, pois, ao professor, a sondagem e observação atenta da discussão e da análise das anotações. Buscamos, nessa etapa, responder aos objetivos da pesquisa, bem como constatar se houve a efetivação da leitura literária. Para isso, a autoavaliação, roda de conversa, portfólio digital, observação sistemática, *feedback* imediato, questionários diagnósticos curtos, *quizzes*, a leitura colaborativa com foco no processo, na cooperação, organização, resolução de conflitos e práticas de “ensaio”, que consistem em versões passíveis a serem revisadas e preliminares à entrega do produto final. Vale lembrar que esses momentos não são estanques, como alerta Cosson (2023, p. 36), pois podem se misturar à medida em que as atividades avançam durante o processo.

4.3.3.1 Etapa 6: Culminância e divulgação

Essa fase visa a ampliar o alcance do projeto. É o momento da consolidação da proposta pedagógica executada, cujo produto final constituirá na elaboração de um *e-book* e do portfólio digital *Padlet*, com a finalidade de compartilhar registros de memória e inspirar futuras práticas educativas. O portfólio digital será apresentado à comunidade escolar durante a culminância da Eletiva, em sala ambientada de acordo com o contexto literário e as temáticas da obra lida. Algumas atividades poderão ser apresentadas como o diário de Hamlet, revelando seus dilemas íntimos e conflitos internos, a máscara quebrada, simbolizando a loucura e a perda da identidade, o crânio em miniatura (símbolo de Yorick), representando a mortalidade e o famoso solilóquio “Ser ou não ser”, além do espelho, convidando o espectador a se ver como Hamlet, ao confrontar seus próprios dilemas. Além desses elementos, será exibido o audiolivro produzido pela turma, como resultado da leitura expressiva e da mediação realizada ao longo do projeto.

A organização das etapas, conforme descrita acima, pretende garantir a progressão temática coerente com os objetivos propostos. Embora o passo a passo para a implementação da proposta esteja descrito, adaptações podem ser necessárias a fim de garantir a sua aplicabilidade e favorecer a construção gradual das competências leitoras, respeitando o ritmo dos estudantes. Portanto, contanto que não haja necessidade de adaptação, seguiremos o cronograma das atividades, conforme pode ser observado no Quadro 14:

Quadro 14 – Cronograma das atividades

Fases	Etapas	Atividades principais	Duração estimada
Modelagem	Diagnóstico inicial	Aplicação de questionário	3 aulas
	Sensibilização	Discussão e atividades prévias, roda de conversa	3 aulas
Prática	Exploração do conteúdo	Mediação da Tertúlia Literária Dialógica	34 aulas
	Exploração do conteúdo	Instrução sobre Prosódia	2 aulas
	Produto final	Elaboração do audiolivro	15 aulas
Avaliação	Socialização	Culminância/ avaliação coletiva	1 aula
	Avaliação	Aplicação do diagrama de autoavaliação	2 aulas

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, para apreciação das atividades e dos conteúdos trabalhados, foi produzido um *e-book* para publicação do material elaborado durante os processos de aplicação, por meio da ferramenta *Canva* com o objetivo de sistematizar a pesquisa.

Duração: 1 aula de 48min

Objetivos: Compartilhar os resultados e as experiências vivenciadas; Dar visibilidade ao processo de ensino e aprendizagem; Celebrar as aprendizagens.

4.3.3.2 Etapa 7: Leitura, análise e interpretação dos dados

Reaplicação do Diagrama *K-W-L* (*S-Q-A*), Coluna 3 (O que você aprendeu?), avaliação oral coletiva, em se tratando dos estudantes, sessões de audição coletiva e autoavaliação para reforçar o aprendizado de habilidades leitoras, de modo a favorecer a expressividade, a compreensão e a fluidez na leitura oral. Por fim, análise das gravações dos áudios dos estudantes, no caso do professor.

Duração: 2 aulas de 48min

Objetivo: Aprimorar o desenvolvimento de habilidades leitoras com foco no uso adequado da prosódia

4.4 ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Em razão da dinâmica de oferta das aulas no segundo semestre de 2025, tornou-se necessária a adaptação da proposta didática. Após o recesso regulamentar, as atividades foram retomadas em formato remoto, devido à reforma da escola. A adoção do ensino híbrido, com 50% da carga horária a distância, exigiu ajustes na aplicação da prática pedagógica.

Paralelamente, ocorreu movimento grevista no estado de Rondônia. A paralisação, somada às novas condições de oferta das aulas, impactou o cronograma e as estratégias inicialmente previstas. Nesse sentido, foi feita a reorganização das etapas e, embora tenhamos seguido os critérios originais da proposta, demais adaptações foram necessários, por isso optamos pela concisão da pesquisa, tais como: antecipação, da Etapa 3 para a Etapa 2, do Plano de Leitura (TLD), sistematizado no Quadro 11, na seção 4.3.2.1 Etapa 3 – Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica, para que fosse possível completá-lo em tempo hábil. De igual modo, também ocorreu com a atividade “Quescussão” (da Etapa 2 para a 1). Foi necessário, ainda, suprimirmos a gravação do audiolivro, atividade descrita na seção 4.3.2.3 Etapa 5 – Produção: audiolivro de releitura de *Hamlet*, Quadro 13 (Procedimentos para a leitura dramática).

Os Círculos de Leitura foram implementados na disciplina Eletiva, devido à flexibilidade estrutural desse componente curricular que permite aos participantes, tanto ao professor regente quanto ao estudante, participar da construção do seu próprio currículo e de aprofundar áreas de interesse e afinidade, diferentemente das disciplinas da Base Comum (BNCC). Contudo, após as novas condições, as atividades foram aplicadas em outra série, 1º ano, haja vista que o novo cronograma escolar do início das aulas e seu formato, agora remoto, impactaram nosso planejamento, forçando-nos a um novo ajuste.

Conforme a primeira versão da proposta, permanecemos com a adoção da obra literária, *Hamlet*, de Shakespeare, sobretudo com a abordagem pedagógica colaborativa dos recursos digitais educacionais, *Google Meet*, *Padlet*, *WhatsApp*, *Mentimeter* entre outros, como suporte às atividades de ensino e interação pedagógica. Apesar dessa condição inevitável, alguns impactos foram positivos em razão dos benefícios das tecnologias digitais por favorecer a flexibilidade no ritmo e horário de leitura; a acessibilidade aos materiais didáticos; a personalização da experiência para diferentes estudantes; a redução de custos na reprodução e impressão de material físico e nos deslocamentos. Considerando tais justificativas, a pesquisa se manteve fiel ao seu principal objetivo: analisar os aspectos prosódicos utilizados por

estudantes do primeiro ano do ensino médio na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de William Shakespeare.

Portanto, após a reorganização das ações para as aulas remotas, a proposta foi atualizada, de acordo com o Quadro 15.

Quadro 15 – Caracterização didática atualizada

Proposta Didática atualizada	
Estratégia: Círculos de leitura	<p>A) Modelagem: Etapa 1 – Ativação dos conhecimentos prévios Etapa 2 – A obra literária e o contexto contemporâneo: “Ser ou não ser, eis a questão?”, “Pergunte se puder”, “Quescussão”</p> <p>B) Prática: Etapa 3 – Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica Etapa 4 – Instrução explícita sobre prosódia Etapa 5 – Gravação dos áudios</p> <p>C) Avaliação: Etapa 6 – Culminância e divulgação, portfólio digital no <i>Padlet</i> Etapa 7 – Leitura, análise e registro dos dados: diagrama de autoavaliação</p>
Carga horária:	25 aulas de 40min h/a
Duração:	Semestral
Periodicidade:	Semanal (1 aula em formato <i>online</i> e 2 presenciais)
Público-alvo:	1ª série do ensino médio
Componente curricular:	Eletiva
Gênero textual:	Peça teatral
Suporte:	Tertúlia Literária Dialógica (TLD)
Título da obra e autor:	<i>Hamlet</i> , de William Shakespeare
Tradução/adaptação:	Millôr Fernandes
Prática de linguagem priorizada:	Leitura compartilhada e autônoma e escuta
Procedimentos metodológicos:	Diálogo e debate para sensibilização e reconhecimento das dimensões lúdica e crítica do texto literário Recursos digitais educacionais Aplicação de questionários de <i>feedback</i> via formulários online Leitura e problematização das questões apresentadas no texto Aulas expositivas Gravação dos áudios Registro das impressões, análise e leitura dos resultados
Objetos do conhecimento:	Leitura e oralização; Interpretação; Linguagem figurada; Efeitos de sentido: ironia, humor, duplo sentido; Recursos estilísticos; Elementos constitutivos da narrativa; Repertório lexical e sociocultural
Recursos digitais:	<i>Google Meet, Padlet, WhatsApp, Mentimeter, Canva, Google Forms, YouTube</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que as etapas dos Círculos de Leitura não sofreram mudanças significativas quanto à dinâmica de aplicação, com ênfase nos procedimentos metodológicos. Porém, suprimimos algumas ações ¹¹, em razão da duração da hora-aula, reduzida de 48 para 40min, e da oferta de ensino, alternando-se entre presenciais e remotas. Logo, o Plano de

¹¹ Adaptação do Quadro 9 – Ficha de caracterização didática, seção 4.1 Concepção da proposta didática.

Leitura também precisou ser abreviado, de modo que a aplicação da Tertúlia Literária Dialógica foi ajustada ao novo contexto educacional e aos recursos disponíveis, mantendo, no entanto, os objetivos pedagógicos e a essência dialógica participativa. Diante dessa necessidade, o Cronograma das atividades¹² foi atualizado de acordo com a descrição do Quadro 16:

Quadro 16 – Cronograma atualizado das atividades

Etapa	Atividades principais	Duração estimada
Diagnóstico inicial/ Sensibilização	Discussão e atividades prévias	2 aulas
Produto inicial	Gravação do áudio 1	3 aulas
Exploração do conteúdo	Mediação da Tertúlia Literária Dialógica	10 aulas
Exploração do conteúdo	Instrução sobre Prosódia/Aplicação de questionário	4 aulas
Produto final	Gravação do áudio 2	3 aulas
Socialização	Culminância/ avaliação coletiva	1 aula
Avaliação	Aplicação do diagrama de autoavaliação	2 aulas

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, após ajustes, as etapas do processo de pesquisa são apresentadas, de modo esquemático no Quadro 17, que demonstra a síntese dos Círculos de Leitura.

Quadro 17 – Resumo dos Círculos de Leitura

Título	Objetivos	Estratégia metodológica	Resultado Esperado
Ativando os conhecimentos prévios: Tretas épicas – de <i>Hamlet</i> a <i>exposed</i> no <i>Instagram</i> – <i>Hamlet 2.0</i> – “Ser ou não ser, eis a questão?”	Estabelecer relações entre conflitos humanos do século XVII e situações contemporâneas vivenciadas pelos jovens. Problematizar a leitura por meio da construção coletiva de perguntas.	Discussão guiada sobre temas universais da obra <i>Hamlet</i> associados à cultura digital e às redes sociais. Metodologia ativa <i>Quescussão</i> (discussão baseada em perguntas formuladas pelos estudantes).	Mobilização de saberes prévios e engajamento inicial com o conteúdo. Levantamento de questões centrais para aprofundar a leitura e discussão da obra.
Tertúlia Literária Dialógica	Promover a leitura colaborativa e crítica da obra <i>Hamlet</i> , desenvolvendo fluência e compreensão leitora.	Alternância entre leitura mediada em sala de aula e leitura autônoma em casa, com mediação da professora.	Participação em tertúlias e aprofundamento da compreensão textual.
Prosódia	Reconhecer e aplicar elementos prosódicos da fala na leitura oral.	Instrução explícita sobre Prosódia	Aprimoramento das habilidades leitoras de compreensão e proficiência.
Gravação do Áudio 2	Estimular a expressão oral, a criatividade e a produção colaborativa	2ª gravação do monólogo de <i>Hamlet</i> para comparação	Expressão oral criativa

Continua.

¹² Adaptação do Quadro 14 – Cronograma das atividades, seção 4.3 Círculos de leitura.

Quadro 17 – Resumo dos Círculos de Leitura

Continuação.

Título	Objetivos	Estratégia metodológica	Resultado Esperado
Culminância e divulgação digital	Estimular a produção oral expressiva e criativa.	Socialização da prática pedagógica e produção de conteúdo digital (<i>Padlet</i>)	Divulgação das produções
Avaliação	Promover o autoconhecimento e o aperfeiçoamento contínuo.	Aplicação de atividade de metacognição	Monitoramento dos avanços ou desafios a serem aprimorados.

Fonte: Dados da pesquisa

Antes do relato e da análise da proposição didática, entendemos ser importante apresentar algumas ressalvas. Embora justificado anteriormente, a oferta das aulas, no segundo semestre do ano letivo de 2025, sofreu ajustes significativos que interferiram no início do cronograma das atividades e na organização das ações. Devido à reforma, a escola não pôde mais atender à modalidade de ensino integral, em período matutino e vespertino. Além da redução da hora-aula de 48 para 40 minutos, as aulas presenciais foram suspensas no período vespertino, passando a ser ofertadas em formato remoto, via *Google Meet*, com encontros síncronos e assíncronos, intercalados semanalmente.

Após esses arranjos, com aproximadamente três meses de adiamento, readaptamos a proposta didática, a fim viabilizar a nossa pesquisa. Para isso, mudamos o público-alvo, do 3º para o 1º ano do ensino médio, em cuja série não atuava como professora regente. Esse distanciamento do *corpus* pela pesquisadora favoreceu o equilíbrio analítico. Embora a pesquisa-ação se fundamente na articulação entre intervenção pedagógica e produção de conhecimento, admitindo a implicação recíproca entre pesquisador e participantes como parte constitutiva do processo investigativo, essa interação ocorreu de maneira intencional e metodologicamente orientada. A influência exercida no contexto não decorreu de vínculos prévios, mas da intervenção planejada, cuja implementação constituiu o próprio objeto de análise. Assim, a ação desenvolvida não comprometeu o rigor da investigação, mas configurou o meio pelo qual os dados foram produzidos e interpretados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão da aplicação da proposta didática, bem como à análise dos resultados obtidos por meio do Protocolo Perceptivo-Auditivo. Trata-se de um momento central da pesquisa, no qual se articulam prática pedagógica, sistematização dos dados e fundamentação teórica, a fim de examinar de que modo as atividades desenvolvidas impactaram o desempenho prosódico dos estudantes na leitura oral de frases interrogativas indiretas.

Inicialmente, descreve-se a implementação das etapas pedagógicas, destacando os procedimentos adotados, os critérios de organização das atividades, os ajustes realizados em função das condições institucionais, bem como o modo como as práticas de leitura oral foram conduzidas no contexto escolar. Busca-se, nesse momento, evidenciar a coerência entre os objetivos propostos, as estratégias metodológicas empregadas, a fim de demonstrar que a proposta didática foi planejada de forma orientada para a aprendizagem dos estudantes. Procura-se mostrar como cada atividade de leitura oral contribuiu para o desenvolvimento da entoação, do ritmo e do uso adequado das pausas, permitindo que os alunos se apropriassem dos recursos da fala na construção de sentidos.

Na sequência, apresenta-se a análise das produções orais, que se fundamenta nos parâmetros definidos no protocolo avaliativo, cuja organização dialoga com os princípios da Fonologia Prosódica. Os critérios adotados concentram-se em entoação final, acento nuclear, pausas, ritmo global, expressividade prosódica, compreensão potencial da interrogativa e adequação geral da frase interrogativa. À luz da Fonologia Prosódica, tais aspectos relacionam-se à estrutura hierárquica da fala, especialmente à organização do sintagma entoacional. Cada parâmetro será examinado de forma individual, a fim de explicitar suas especificidades teóricas e seus desdobramentos na leitura oral.

Ao final, apresenta-se uma síntese dos resultados, com o objetivo de consolidar os achados e apontar tendências gerais observadas. Desse modo, o capítulo articula prática pedagógica e análise linguística, buscando demonstrar em que medida a proposta didática desenvolvida contribuiu para o aprimoramento da fluência e da interpretação leitora.

5.1 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA

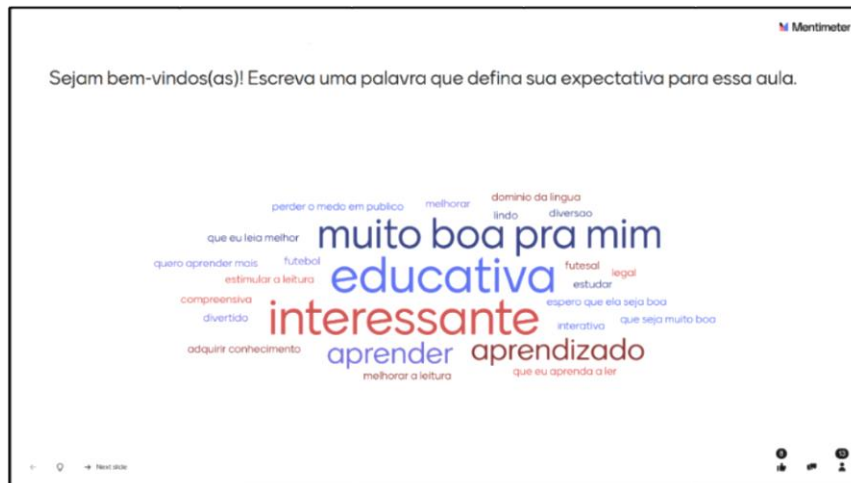
Os procedimentos de aplicação dos Círculos de Leitura foram sequenciados por etapas para a execução das atividades. As ações descritas a seguir visam a detalhar os critérios

metodológicos adotados na condução das práticas de leitura, de modo a garantir a consistência dos resultados deste estudo. As evidências produzidas ao longo das etapas não se limitam à descrição dos resultados, mas permitem identificar regularidades, contrastes e possíveis relações entre as práticas desenvolvidas e as respostas dos participantes. Logo, esta seção, destinada à construção de inferências fundamentadas na leitura analítica e no diálogo com o referencial teórico, objetiva demonstrar, sobretudo, a compreensão dos impactos da proposta didática no contexto escolar investigado.

5.1.1 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 1 – Ativação dos conhecimentos prévios

Iniciamos a aplicação da proposta didática conforme o planejamento dos Círculos de Leitura. Na primeira fase, a modelagem, apresentamos a proposta aos estudantes para a socialização do tema, criando um espaço para o convívio e a troca de experiência, não somente entre os participantes, mas também entre pesquisados e pesquisadora. Nesse painel interativo de boas-vindas, os estudantes deveriam escrever palavras que definissem as suas expectativas quanto à primeira aula, conforme a Figura 5:

Figura 5 – Pesquisa de *feedback* instantâneo



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que entre as respostas acima, duas delas não estão relacionadas aos objetivos da proposta, a saber, “futebol” e “futesal”. Diante disso, uma hipótese pode ser levantada: que o(s) estudante(s) não se interessa(m) por leitura, expressando claramente sua(s) opinião(ões). Na sequência, aplicamos a atividade do Diagrama *K-W-L* (S-Q-A), por meio da

plataforma digital *Mentimeter*, porém não concluímos em razão de fatores como: a falta de letramento digital dos estudantes e de atendimento individualizado a estudante com neurodivergência. Conforme foi previsto, na instrução da atividade, eles deveriam responder a apenas os dois primeiros itens: “O que você sabe?” e “O que você quer aprender?”. Já o terceiro, “O que você aprendeu?”, foi respondido somente ao final da aplicação da proposta didática. De modo geral, o grupo mostrou-se interessado e atendeu às expectativas estabelecidas para o primeiro encontro.

Antes do primeiro contato com o texto, era importante engajar os estudantes no exercício leitor. Por isso, na aula subsequente, a pesquisadora deu início à exposição teórica, cujo objetivo foi explicar as razões que fundamentaram a escolha do texto de Shakespeare para a proposta de leitura. Por sua expressividade e construção, o texto dramático permite a exploração dos recursos prosódicos, como a entoação, o ritmo, a duração, a intensidade, a qualidade da voz, entre outros aspectos da multimodalidade prosódica, pois a percepção da fala se dá não apenas por meio do conjunto de pistas acústicas e visuais, mas também a partir do conhecimento lexical da língua, do contexto, da familiaridade com o ouvinte etc. (Barbosa, 2022).

Para concluir, o Diagrama *K-W-L* (S-Q-A) foi disponibilizado em formato impresso. Observou-se, durante a observação participante, uma certa dificuldade dos estudantes para responder, em formato de texto escrito, aos itens 1 e 2. Muitos não sabiam o que escrever, devido à escassez de informações e do reduzido conhecimento prévio sobre a obra. Tal dificuldade não se limitou a esse fator, pois constatou-se também uma baixa mobilização da curiosidade, o que comprometeu o engajamento inicial. Entretanto, mesmo diante da limitação de repertório prévio, outros surpreenderam pela qualidade das respostas apresentadas, revelando capacidade de inferência, sensibilidade interpretativa e disposição para dialogar com o texto. A Figura 6 apresenta os registros coletados de dois participantes (1 e 2)¹³ nos momentos de pré-leitura, permitindo observar a ampliação e reorganização das experiências prévias após a escuta do texto:

¹³ Para fins de organização e referência, convencionou-se que o registro apresentado à direita da Figura 6 corresponde ao Participante 1, enquanto o registro à esquerda corresponde ao Participante 2.

Figura 6 – Respostas ao Diagrama K-W-L (S-Q-A)¹⁴

SEI - QUERO SABER - APRENDI

Nome: _____ Data: 16/10/2025

SEI: Na primeira coluna, você vai listar o que já sabe sobre a obra ou sobre o autor.
 QUERO SABER: Em seguida, você deve registrar as perguntas e curiosidades que tem sobre o assunto, o que gostaria de descobrir, entender melhor ou explorar.
 APRENDI: Somente ao final do estudo, você vai preencher a última coluna com o que aprendeu ou compreendeu após a atividade. Nessa etapa, poderá anotar as novas informações, responder às perguntas da coluna anterior ou revisar equívocos que tinha anteriormente.

SEI	QUERO SABER	APRENDI
Sei que tem um fantasma. "Ser ou não ser" "Ser ou não ser" "Ser ou não ser" Manda em que Hamlet segura o crânio de seu pai. Sei que o autor teve 3 filhos.	O final do livro. "Por que as pessoas se identificam?" "Por que as pessoas se identificam?" "Por que as pessoas se identificam?"	

Fonte: GUEA DO PARTICIPANTE: Aprendizagem centrada no aluno. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Básica no Canadá. (2013, p. 10).

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a ilustrado na Figura 6, outras informações relevantes puderam ser comprovadas durante a aplicação do diagrama. Por exemplo, à pergunta: “Por que, mesmo não tendo lido Hamlet, vocês o conhecem?”, estas duas respostas chamaram a atenção da pesquisadora: “Cenas reconhecidas; ‘Ser ou não ser eis a questão’” (Coluna 1, Participante 1) e “Por que as pessoas se indentificam” (Colunas 1, Participante 2). É possível notar que, na Coluna 2, o Participante 2 duplica a resposta: “Por que as pessoas se indêntificam”. Mesmo o Participante 2 tendo afirmado, na Coluna 1 (Sei), ser um fato conhecido por ele que as pessoas se identificam com o livro, na Coluna 2 (Quero saber), insiste com a proposição. Isso nos permite formular a hipótese de que ele estava tentando elaborar uma pergunta investigativa, isto é, queria descobrir por que as pessoas se identificam. Então, a repetição de “Por que as pessoas se identificam” na Coluna 1 e na Coluna 2 pode ser entendida como manutenção de uma hipótese ou foco de interesse ao longo das duas situações.

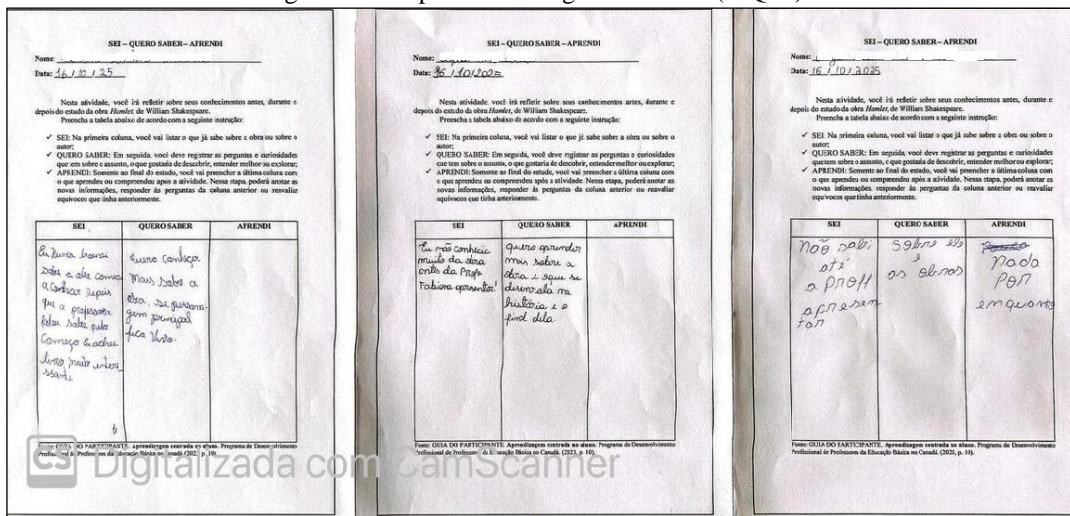
Essas respostas evidenciam a potência dos conhecimentos prévios e das inferências culturais mobilizados pelos estudantes antes mesmo do contato direto com o texto literário. Isso mostra que a obra *Hamlet* já circula socialmente por meio de citações espontâneas, da descrição de cenas icônicas e da identificação temática. Ao reconhecerem o famoso monólogo “Ser ou não ser” e ao associarem a obra à possibilidade de identificação humana, os participantes

¹⁴ Transcrição do texto anexo, canto superior esquerdo da atividade, Participante 1 – Cenas reconhecidas. “Ser ou não ser eis a questão”. Cena de Hamlet conversando com a caveira de seu pai. Coluna 1: Sei que tem um fantasma. “Ser ou não ser – eis a questão”. Momento em que Hamlet segura e conversa com o crânio de seu pai. Sei que o autor teve 3 filhos. Coluna 2: O final do livro. Participante 2 – Coluna 1: Por que as pessoas se indentificam. o pai de Hamlet é um fantasma. Se passa na idade média. Coluna 2: Por que as pessoas se indêntificam. Como vai acabar.

demonstram que a compreensão inicial do texto não se constrói apenas pela leitura, mas também pela intertextualidade e pela memória cultural coletivamente construída, o que legitima a importância dessas inferências no início do trabalho didático. Assim, tais ações funcionam como pontos de ancoragem cognitiva e afetiva, favorecendo o engajamento dos estudantes, bem como potencializam a interpretação, uma vez que o texto literário passa a ser lido não como algo contextualmente desconhecido, mas como algo parcialmente significativo.

Nota-se que, embora tenha havido equívoco inferencial em uma das respostas, como em: “Momento em que Hamlet segura e conversa com o crânio de seu pai”, evidenciou-se um repertório prévio, pois, mesmo sem ler o livro, o participante conhece parcialmente o episódio. Se por um lado essa condição nos dá a oportunidade de explorar o contato com o texto literário e suas possibilidades de leitura, por outro, os estudantes apresentam um nível de conhecimento básico e algumas limitações consideráveis. Isso é o que se pode constatar na próxima ilustração, Figura 7, que reforça o registro dos dados coletados no diagnóstico inicial e a sua relevância para a leitura analítica e interpretativa do estudo:

Figura 7 – Respostas ao Diagrama K-W-L (S-Q-A)¹⁵



Fonte: Dados da pesquisa

Na Coluna 1, os 3 estudantes afirmam, de maneira explícita, não conhecer a obra antes da apresentação feita pela professora. Esses registros os situam em um ponto inicial comum de

¹⁵ Transcrição da Figura 8, conforme ordem sucessiva estabelecida na Nota de rodapé anterior. Participante 3, Coluna 1: Eu nunca hovi sobre a obra comecei a conhecer Depois que a professora falou sobre, pelo começo Eu achei livro muito interessante. Coluna 2: Quero conhecer mais sobre a obra, se personagem principal fica Vivo. Participante 4, Coluna 1: Eu não conhecia muito a obra antes da Profª Fabiana apresentar! Coluna 2: quero aprender mais sobre a obra e o que se desenrola na história e o final dela. Participante 5, Coluna 1: Não sabia até a profª apresentar. Coluna 2: Sobre ele e as obras. Coluna 3: Nada por enquanto (resposta antecipada).

aprendizagem e reforça o papel da mediação docente como primeiro contato com *Hamlet*. Na Coluna 2, observa-se uma curiosidade direcionada para o enredo e os personagens, típica de leitores em fase inicial de aproximação com o texto literário, o que revela uma antecipação dos eventos narrativos, pois já formulam expectativas de leitura, e constitui um indicador positivo de engajamento cognitivo.

O Diagrama foi reaplicado ao final da aplicação da proposta didática, na última aula. Como se tratava de um instrumental de avaliação formativa da leitura, os mesmos estudantes que haviam respondido às Colunas 1 (Sei) e 2 (Quero saber) puderam concluir a atividade, respondendo à Coluna 3.

Em seguida, passamos a outro procedimento didático para introdução da proposta, “Tretas épicas: de *Hamlet* a *exposed* no *Instagram* – os dilemas mudam de palco, mas continuam os mesmos”. Essa ação “quebra-gelo” teve como finalidade ampliar a visão dos estudantes acerca das temáticas abordadas no livro a ser lido, tornar o assunto mais acessível ao grupo, bem como aproximar o contexto de vivências contemporâneas ao universo do texto literário, explorando as possibilidades de verossimilhança. Buscamos atender às expectativas dos estudantes por meio da ação conscientemente planejada, com propósito claro, a fim de promover aprendizados significativos, antes de darmos prosseguimento às próximas etapas. Por essa razão, a próxima aula foi planejada com o objetivo de aproximar o contexto literário do universo dos jovens.

Desse modo, a pesquisadora fez uma introdução para contextualizar o assunto, abordando questões atuais debatidas nas redes sociais, tais como: superexposição da vida privada, vigilância constante, julgamento público, cancelamento social, conflitos identitários, pressão por performance etc. A professora prosseguiu com a aula expositiva, explicando o significado do termo “exposed”, conforme ilustrado na Figura 8:

Figura 8 – *Exposed* nas redes sociais



Fonte: Dados da Pesquisa

Embora alguns estudantes não conhecessem o sentido estrito da palavra “exposed”, a maioria demonstrou familiaridade com o contexto das redes sociais, no qual é amplamente empregado, realizando inferências e conexões. Essa ação contribuiu para que os estudantes se sentissem mais à vontade para expressar suas ideias.

Em seguida, a professora fez alguns questionamentos para promover a interação e iniciar o trabalho em conjunto, de modo que as perguntas se concentrassem em torno de assuntos polêmicos, por exemplo, se os estudantes se lembravam de algum caso de *exposed*. Enquanto o conteúdo era socializado, a professora trazia provocações como: “Quem quer citar algum exemplo atual de *exposed*?”. Nesse momento, 3 deles relataram dois contextos: “Do Hytalo Santos”, referindo-se ao influenciador digital denunciado pelo *youtuber*, Felca, em agosto de 2025. A partir desse estágio, os demais estudantes se lembraram da repercussão imediata e polêmica do vídeo.

Cabe ressaltar que foram discutidos os pontos de vista positivos e negativos, bem como os riscos e as consequências desse tipo de atitude, visto que o exemplo citado provocou um grande debate público e resultou em um aumento significativo de denúncias de violência sexual online contra crianças e adolescentes, inclusive mobilizando discussões no Congresso Nacional e a criação da Lei Felca¹⁶. Esse relato evidencia o engajamento dos estudantes ao propor respostas que atenderam ao objetivo da atividade, isto é, decompor temas/questões polêmicas comuns aos contextos comparados.

Ainda durante a atividade, outro estudante respondeu com o exemplo, tal como: “Da Virgínia e do Zé Felipe”, em uma referência ao caso de separação de um casal de artistas famosos. Em tom descontraído de conversa, os participantes se sentiram bastante à vontade para compartilhar opiniões e dar suas contribuições. Aproveitamos essa abertura e receptividade para contrapor os cenários, inserindo elementos modernos no clássico e vice-versa. Novamente, esse diálogo permitiu a conexão entre o contexto contemporâneo e hamletiano. Essa prática especulativa, enquanto atraía o interesse dos adolescentes, aproximava-os do texto na medida em que exploravam a sua plurissignificação. Procuramos relacionar os *insights* dos participantes às ações dos personagens hamletianos marcadas por segredos, traições, conflitos morais e revelações ocultas, elementos centrais da tragédia presentes na lógica do *exposed*. Comparamos, então, a estratégia utilizada pelo personagem

¹⁶ Lei nº 15.211/2025, também conhecida como Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, para proteger menores da adultização, erotização e exploração no ambiente online. O vídeo “Adultização” está disponível em: <https://youtu.be/FpsCzFGL1LE?si=IJtljlxNJGB2JpwL>. Acesso em: 16 jan. 2026.

Hamlet para desmascarar o tio traidor a uma forma de *exposed*, evitando-se, porém, antecipar acontecimentos centrais da obra.

A princípio, a proposta consistia também na produção de *exposed* dos personagens de *Hamlet* e seria realizada progressivamente, conforme o avanço da leitura, durante a TLD. Entretanto, devido às intercorrências no Calendário Anual Pedagógico 202 não foi possível concluí-la conforme descrição na proposta inicial. Notamos que o tempo disponibilizado para essa atividade não foi suficiente, impedindo que a concluíssemos integralmente. Portanto, ajustes no cronograma foram necessários. Além disso, antecipamos a TLD – ação mais detalhada na seção subsequente – para que a atividade posterior fosse realizada simultaneamente à leitura.

Na aula seguinte, a professora fez um breve resumo da narrativa. Como estratégia de pré-leitura, deu-se ênfase aos pontos em que a narrativa se intensifica, a fim de criar suspense e expectativa, bem como estimular a curiosidade dos estudantes. A pesquisadora prosseguiu com aplicação da dinâmica, “Quescussão”, que consistia na formulação improvisada de perguntas retóricas sobre *Hamlet*, com o objetivo de trazer ao debate dilemas, ambiguidades e inquietações filosóficas. Conceitualmente, o termo “quescussão” significa questão levantada para suscitar uma discussão e deve ser respondida com outra interrogativa, e não assertiva, até que todos tenham participado do ciclo. As seguintes regras foram repassadas aos estudantes: aleatoriamente, o primeiro deles deveria iniciar o ciclo de perguntas, direcionando-a a outro colega. Este, por sua vez, deveria responder à pergunta com outra interrogativa. Para que todos pudessem participar, o estudante só poderia fazer uma nova pergunta após 3 rodadas.

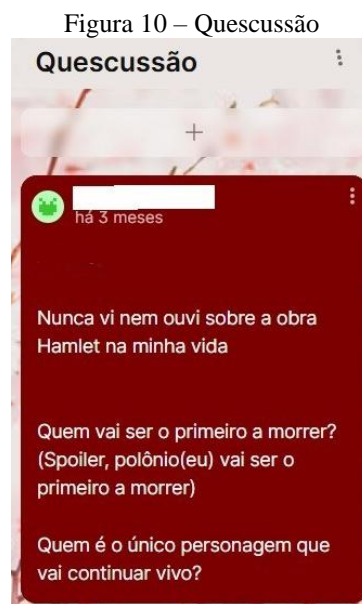
Para essa atividade, organizamos os participantes em círculo e posicionados em pé, de modo que se sentissem mais à vontade para interagir uns com os outros, assim como se pode observar na Figura 9:

Figura 9 – Quescussão



Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, notamos que os estudantes faziam perguntas simplistas, pois ignoravam os aspectos mais complexos da obra, por exemplo, um dos estudantes, após esta afirmação: “Nunca vi nem ouvi sobre a obra Hamlet na minha vida”, pergunta: “Quem vai ser o primeiro a morrer? (Spoiler, polônio (eu) vai ser o primeiro a morrer)”. Como ele representava o personagem Polônio, durante as atividades de TLD, escreveu entre parênteses essa informação prévia. Ele ainda continuou: “Quem é o único personagem que vai continuar vivo?”, como se pode conferir na Figura 10, registrada no *Padlet*:



Fonte: Dados da pesquisa

Os outros estudantes contribuíram com tais perguntas: “Quem matou o pai de Hamlet?”; “O fantasma é real?”; “Quem é o melhor amigo de Hamlet?”, “Hamlet é feliz?”; “Hamlet é um louco?”, “Por que o rei Cláudio matou o pai de Hamlet?”, “Quem morre no final?”, “Quem vai ficar vivo?”. Após essa sequência, decidimos interferir e passar novas orientações para que mudassem a abordagem das perguntas e aprofundassem o nível de reflexão. Também cronometramos o tempo destinado às perguntas para que não houvesse demora nem intervalo entre uma pergunta e outra e acelerasse o ritmo durante as réplicas para uma melhor percepção do objetivo da dinâmica. Dessa vez, as perguntas variavam entre os temas: moral, loucura, poder e existência, tais como: “Hamlet enlouquece de verdade ou finge loucura para se proteger?”, “Da pra confiar nas palavras do fantasma?”, “Por que Hamlet demonstra covardia?”, “Hamlet está preparado para enfrentar os problemas?”,

Conforme as instruções da dinâmica, os estudantes deveriam interagir exclusivamente por meio de perguntas, sem recorrer a afirmativas para as respondê-las. Observou-se que, dos

22 estudantes presentes, 10 participaram ativamente da dinâmica, correspondendo a 45% do total, dentre os quais 6 estudantes reincidiram com o maior número de perguntas, o que equivale a 60% dos participantes ativos. Um total de 5 estudantes, 23%, participaram, mas não utilizaram perguntas para contribuir. E apenas 7 estudantes não interagiram, representando 32% do grupo. Em síntese, esses dados evidenciam um nível intermediário de engajamento dos estudantes na dinâmica proposta. Ao se considerar todos os estudantes presentes, observa-se que uma parcela significativa participou ativamente da atividade. Distribuídos em dois perfis de participação, temos: aqueles com envolvimento mais restrito, que não formularam questionamentos, e os que demonstraram engajamento mais expressivo, evidenciado pela recorrência de perguntas. Em contraste, o grupo que assumiu uma postura mais observadora, limitando-se somente à escuta.

Tais constatações reforçam a heterogeneidade do grupo, o que pode estar associado à insegurança ou à dificuldade de compreensão da dinâmica. Essa constatação sugere a necessidade de estratégias pedagógicas que ampliem a participação mais ampla e equitativa e promovam maior envolvimento de todos os estudantes nas atividades propostas. Fato é que a participação nas atividades pode ficar comprometida em face da limitada experiência leitora ou do desconhecimento do enredo da narrativa em estudo, dos personagens, dos conflitos e das situações contextuais. Isso faz com que o leitor não possa antecipar emoções, tensões e mudanças de foco, pode, sobretudo, desorientar suas escolhas de entoação, pausas, ritmo.

Essa etapa diagnóstica, além de desafiadora, nos permitiu reavaliar os próximos passos e suprimir consideráveis excessos, por meio de estratégias mais pontuais. As informações coletadas nos deram subsídios para o planejamento da sequência dos processos didáticos posteriores, a fim de conduzir os estudantes ao desempenho de habilidades prosódicas na prática da leitura oral em sala de aula. Dada a finalidade desta pesquisa, buscamos, de maneira formativa, ampliar o interesse dos estudantes pelas atividades posteriores, até chegarmos à fase da gravação dos áudios para análise da prosódia. Antes, passamos para a descrição da próxima etapa.

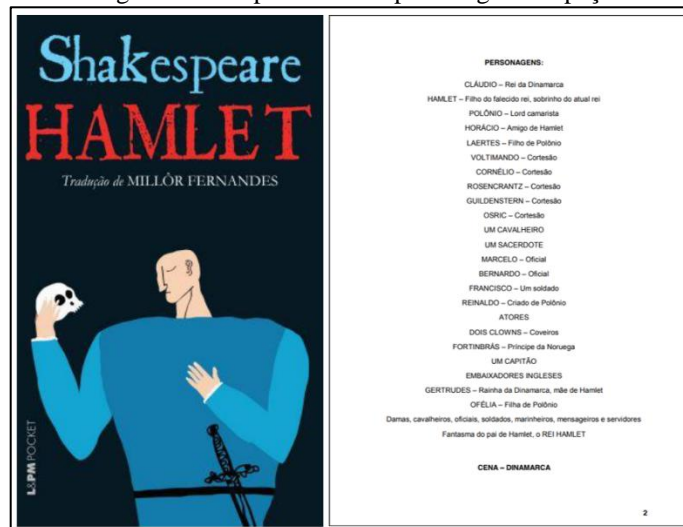
5.1.2 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 2 – Leitura colaborativa: Tertúlia Literária Dialógica

Para essa atividade, na primeira aula, distribuímos cópias do texto *Hamlet*, na tradução de Millôr Fernandes (2024). A escolha dessa versão se deve ao fato de que esse texto mantém uma linguagem mais acessível e atualizada, sem perder a densidade psicológica da linguagem clássica shakespeariana, o estilo sarcástico, o conteúdo conciso e dramático. Essa etapa foi

muito aguardada pelos estudantes, pois, a essa altura, já tinham acumulado informações prévias sobre a obra e criado expectativa quanto ao final da história. Tinham interesse pela leitura e queriam saber o que aconteceria, pois a cada oportunidade a professora criava suspense e essa estratégia nutria a curiosidade.

O próximo passo foi distribuir os papéis, de forma democrática, para que nenhum estudante fosse excluído da TLD. Com esse propósito, os personagens foram delimitados, de acordo com a lista indicada no próprio livro, conforme a ilustração da Figura 11:

Figura 11 – Capa do livro e personagens da peça



Fonte: Shakespeare (2024)

Delimitamos, posteriormente, um personagem para cada estudante, de modo que todos, sem exceção, fossem incluídos na leitura coletiva em sala de aula. Como já conheciam os personagens da história, alguns escolhiam espontaneamente seu papel para interpretar, outros indicavam um colega ou era indicado, mas nenhum deles se recusou a participar. Enquanto a professora ouvia as sugestões da turma, um estudante anotava as informações.

Após esse momento de auxílio e organização, os estudantes se mostravam interessados e ansiosos para iniciar a TLD. Também foi reorganizado o Plano de Leitura conforme as necessidades que surgiram. O primeiro contato com o texto foi importante para o fortalecimento de vínculos e a familiarização com os personagens e seus papéis dentro da obra. Organizamos coletivamente um cronograma prévio de leitura, porém houve alterações, devido à imprevisibilidade das aulas, que eram suspensas por motivo de interferências externas. Isso obrigou a pesquisadora a alinhar as expectativas para que fosse possível concluir a TLD com eficiência. Essa ação foi realizada em uma aula. No entanto, o cronograma de leitura ainda sofreu alterações, e a versão final está disposta no Quadro 18:

Quadro 18 – Cronograma TLD

TLD – Leitura em Sala de aula	Leitura em Casa
Ato I Dia 23 de outubro (2 aulas 40min)	Ato I (continuação) Dia 23 de outubro
Ato II (total) e Ato III (parcialmente) Dia 24 de outubro (2 aulas 40 min)	Ato III (continuação) e Ato IV (não concluído) Dia 24 a 29 de outubro (Feriado prolongado)
Ato IV (final) e Ato V (parcialmente) Dia 31 de outubro (1 aula 40 min)	Ato V (continuação) Dia 06 e 07 de novembro

Fonte: Dados da pesquisa

Iniciamos a Tertúlia Literária Dialógica no dia subsequente, com a leitura do Ato I, que não concluído em sala. Como atividade extraclasse, os estudantes deveriam finalizar a leitura desse ato para que fosse possível dar continuidade no dia seguinte. Entretanto, dos 22 estudantes presentes, 8 não realizaram a leitura, 10 a fizeram de forma parcial e apenas 4 concluíram integralmente o Ato I. Nesse mesmo dia, retornamos à TLD, a partir do Ato II, e demos início ao III, embora muitos estudantes não tivessem realizado a atividade com êxito. Por esse motivo, sempre retomávamos, resumidamente, o Ato anterior, buscando garantir a unidade narrativa, com o objetivo de causar menos prejuízos possíveis. A Figura 12 ilustra essa ação:

Figura 12 - TLD



Fonte: Dados da pesquisa

Durante a observação, a pesquisadora constatou alguns aspectos que evidenciaram as dificuldades de leitura como: decodificação e fluência; compreensão leitora; linguagem e vocabulário; uso de estratégias de leitura (antecipação, releitura e resumo); baixa autoconfiança como leitor, além da desmotivação para ler textos longos. O Quadro 18 mostra categorias as principais limitações de leitura verificadas:

Quadro 19 – Dificuldades de leitura

Categoria	Principais indicadores
Decodificação e fluência	Leitura lenta, silabada ou excessivamente pausada; dificuldade no reconhecimento de palavras; entoação e ritmo inadequados na leitura em voz alta
Compreensão leitora	Dificuldade em identificar ideias centrais; compreensão fragmentada do enredo; dificuldade na compreensão da linguagem abstrata ou simbólica; limitações para realizar inferências
Aspectos linguísticos	Vocabulário restrito; trocas omissões ou acréscimos de letras e palavras; baixa familiaridade com estruturas sintáticas complexas
Aspectos cognitivos e metacognitivos	Baixo monitoramento da compreensão leitora; uso limitado de estratégias de leitura; dependência frequente da mediação
Aspectos comportamentais	Desmotivação diante de textos mais longos ou complexos; insegurança ao ler em público
Aspectos pedagógicos	Participação limitada e necessidade de maior tempo para realizar a leitura e interpretação

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que esses problemas não representem o foco de análise desta pesquisa, que tem como objetivo analisar os aspectos prosódicos utilizados por estudantes na leitura oral de frases interrogativas indiretas, podem estar relacionados à ausência do contorno melódico ascendente na entoação das interrogativas, por isso essas intercorrências podem interferir nos resultados do estudo. Nesse sentido, as limitações na fluência e no reconhecimento lexical resultaram em leituras fragmentadas, impactando diretamente no emprego adequado dos contornos melódicos esperados, uma vez que a leitura oral exige não apenas a decodificação, mas também a compreensão semântica e sintática para a projeção adequada da prosódia. Outras ocorrências podem ser observadas como a desmotivação, a insegurança e a participação limitada que resultaram em leituras monótonas ou excessivamente segmentadas, cujas frases interrogativas indiretas foram frequentemente realizadas com entoação declarativa, de modo a evidenciar a inadequação no desempenho prosódico.

Notou-se, sobretudo, nas interrogativas, a ocorrência significativa de ascendência inexistente (contorno descendente), em frases como: “É preciso lembrar?”, “Você não é preguiçoso; qual é o teu interesse em Elsinor?”, “A expressão dolorida?”. Nesse momento, a professora interrompeu a leitura para orientá-los quanto ao uso adequado da entoação, principalmente nas interrogativas. O exercício de leitura continuou até concluirmos a aula. Para casa, os estudantes deveriam concluir a leitura do Ato III e ler integralmente o Ato IV, já que teriam cinco dias disponíveis devido ao feriado e a situações pedagógicas que prolongaram o retorno à escola. Na aula seguinte, concluímos o Ato IV e iniciamos o Ato V. Por fim, os estudantes concluíram, em atividade extraclasse, a leitura do Ato V. Para ilustrar, segue a Figura 13:

Figura 13 – TLD



Fonte: Dados da pesquisa

Ao longo desse percurso leitor, foi possível observar que, embora os estudantes inicialmente recorressem a padrões entoacionais inadequados na leitura das frases interrogativas indiretas, com entoação típica de enunciados declarativos, essas ocorrências passaram a ser gradualmente revistas.

À medida que a TLD se tornava mais frequente e avançava, os estudantes passaram a reconhecer os desvios prosódicos e a ajustá-los. Ainda que de forma incipiente, era evidente o processo progressivo de conscientização e de aprimoramento no uso da entoação adequada, especialmente a partir da sistematização das atividades e das instruções sobre prosódia. Assim, serão apresentados, na seção a seguir, os procedimentos adotados para essas orientações.

5.1.3 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 3 – Instrução explícita sobre prosódia

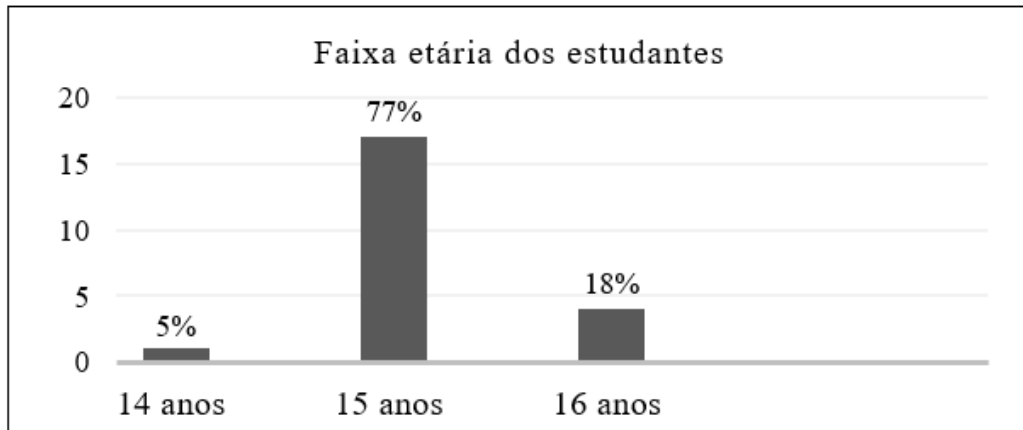
Antes de dar início a essa atividade, passamos algumas instruções sobre prosódia, sem nos ater aos pormenores, apenas informações necessárias e suficientes nessa etapa da observação, haja vista que mais adiante será dada a instrução explícita sobre prosódia para compararmos o comportamento do grupo focal antes e depois da experiência. Aplicamos o questionário de sondagem, via *Google Forms*, sobre os conhecimentos acerca da utilização dos recursos prosódicos na leitura oral, também disponibilizado online àqueles participantes que não conseguiram concluí-lo durante a aula.

Por razões metodológicas, a contextualização dos resultados pode nos ajudar a compreendermos o contexto social, cultural e linguístico que caracteriza o grupo focal, de modo a influenciar as percepções, experiências e os comportamentos durante o ato leitor. O

questionário de coleta de dados foi composto por 13 itens, dos quais 9 eram objetivos e 4 discursivos. Na sequência, apresentaremos os resultados com base na leitura e análise dos gráficos.

Ao primeiro item, relativo à faixa etária, 77% dos estudantes responderam ter 15 anos, 18%, 16 anos e 5%, 14 anos, como se pode verificar no Gráfico 1.

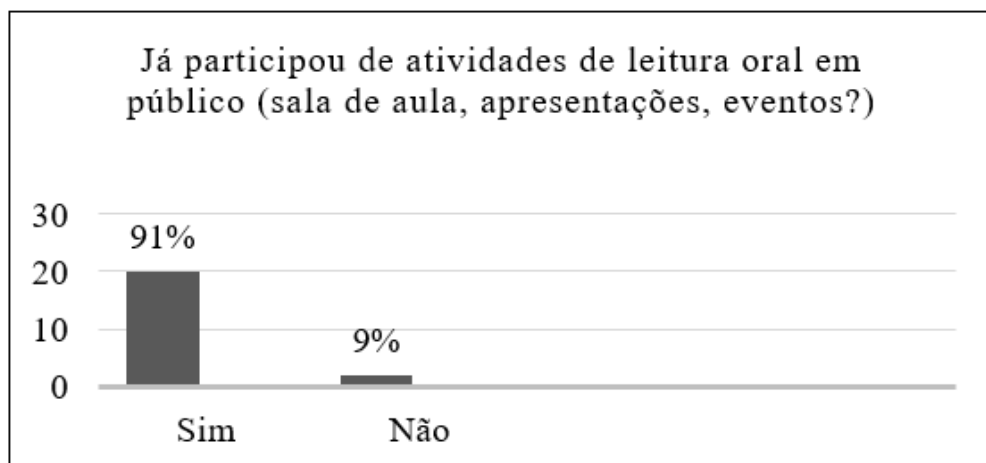
Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa

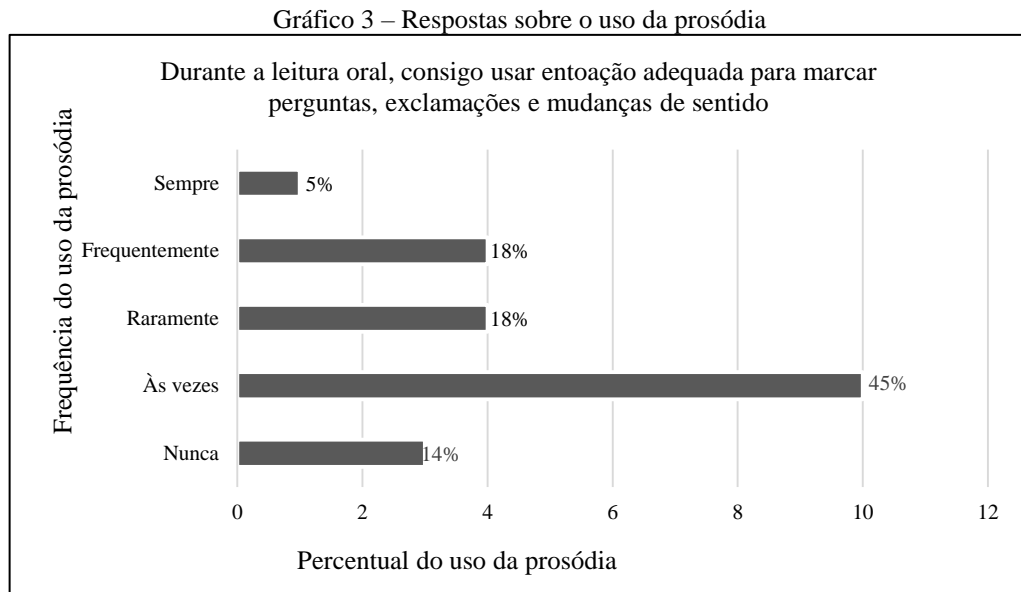
Como se percebe, a idade corresponde ao ano escolar no qual os estudantes estão matriculados, isto é, 1º ano do ensino médio. Porém, é importante analisar se a percepção prosódica e a fluência na leitura oral são compatíveis com o nível de desenvolvimento esperado para essa etapa de escolarização. É o que pretendemos responder posteriormente na observação da TLD e análise dos áudios. Do ponto de vista acadêmico, os percentuais do Gráfico 2 sugerem que a escola tem contribuído para o exercício da leitura oral.

Gráfico 2 – Participação em atividade de leitura oral



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que os participantes tenham respondido satisfatoriamente ao item 2, notam-se incompatibilidades na comparação entre as respostas dos itens subsequentes. Em outros termos, o hábito da leitura oral, sem instrução prosódica, não garante a fluência leitora. É o que se pode observar no Gráfico 3 que responde à pergunta: “Durante a leitura oral, consigo usar entoação adequada para marcar perguntas, exclamações e mudanças de sentido”.



Dos vinte e dois estudantes presentes, 5% respondeu *Sempre* utilizar a entoação nas leituras orais e, em contraste, 14% *Nunca* usar. Entre os demais, 18% responderam *Raramente* e outros 18% *Frequentemente*; enquanto 45% responderam *Às vezes* utilizar a prosódia adequada para marcar perguntas, exclamações e mudanças de sentido. Por essa leitura, entendemos que os estudantes desconhecem os aspectos prosódicos, tampouco sua relevância na leitura oral. Elementos como a entoação, o ritmo, a ênfase e a expressão podem ter sido ignorados no processo de letramento, de modo que a leitura seja “robotizada”, isto é, silabada e lenta ou sem naturalidade, fluidez e expressividade como se o leitor ainda estivesse na fase de decodificação, fazendo com que se concentre sobremaneira na decodificação. Como resultado, a leitura lenta e sem expressão compromete a compreensão e a fluidez textual imprescindíveis para compor o significado global do texto.

5.1.4 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 4 – Produção: gravação dos áudios do monólogo de Hamlet

A gravação dos áudios do monólogo de Hamlet foi solicitada pela pesquisadora e executada pelos estudantes em casa. Tais áudios foram enviados ao painel digital *Padlet*. Essa atividade foi aplicada no início e no final da TLD, para que fosse possível observar a evolução do uso do contorno melódico ascendente nas interrogativas indiretas, bem como dos recursos prosódicos em situação de leitura oral, principalmente a entoação, o ritmo e a expressividade como elementos da comunicação oral para modular a fala. Para isso, os participantes, compostos por um grupo de 13 estudantes, gravaram o áudio do monólogo de Hamlet “Ser ou não ser”, cujos fragmentos em destaque para análise foram estes: *E, combatendo-o, dar-lhe fim?// Com um simples punhal?// A fugirmos pra outros que desconhecemos?*

Nesses casos, a presença de interrogativas indiretas, destacam perguntas retóricas, isto é, aquelas que esperam respostas mais detalhadas, cuja intenção não é buscar tão somente a confirmação de algo já conhecido, mas reflexão acerca da questão levantada. Tal padrão entoacional estabelece uma característica prosódica para esses enunciados chamado de curva melódica ascendente. É sob essa perspectiva que se concentra o foco desta pesquisa: a análise das implicações dos aspectos prosódicos entoacionais em frases interrogativas indiretas em contexto de leitura oral de *Hamlet*.

Ao se analisar os áudios nesses contextos interrogativos, pôde-se observar uma variação de entoações neutras ou sutilmente descendente, comum às frases declarativas, e ascendentes, apropriadas para esse tipo de frase, no final de fronteira do enunciado fonológico. Essa variação entoacional entre os padrões melódicos foi constatada na análise dos áudios, por meio do Protocolo Perceptivo-Auditivo. Na leitura comparativa e interpretação dos resultados, puderam ser percebidas melhoras significativas entre a performance prosódica do Áudio 1 e do Áudio 2. Na etapa seguinte passamos à divulgação e culminância da proposta didática.

5.1.5 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 5 – Culminância e divulgação

É importante destacar que a Culminância das Eletivas é uma etapa prevista no Calendário Escolar e Agenda Bimestral, realizada ao final do semestre. Ela acontece em um dia específico dedicado apenas para a divulgação das atividades e o compartilhamento dos resultados. Em se tratando dessa proposta, o planejamento ocorreu de acordo com os objetivos

desse círculo, tais como: compartilhar os resultados e as experiências vivenciadas, dar visibilidade ao processo de ensino e aprendizagem e celebrar as aprendizagens. Para isso, os estudantes se prepararam para expor o produto final à comunidade escolar.

Nesse dia, os estudantes expuseram à crítica pública atividades como: dramatizações inspiradas em cenas célebres de *Hamlet*: conselhos de Polônio a Laertes; reflexão de Hamlet ao segurar o crânio de Yorick, declamação do monólogo “Ser ou não ser”, Quiz “De quem é a voz?” e ambientação da sala de aula de acordo com o contexto narrativo. A Figura 14 traz a ilustração desses momentos:

Figura 14 – Culminância da Eletiva *No Tom*



Fonte: Dados da pesquisa

Todos esses procedimentos didáticos foram planejados para a consecução dos resultados desta pesquisa, que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades prosódicas em contexto das frases interrogativas indiretas. Por isso, pretendeu-se exercitar a desinibição dos estudantes em práticas de leitura oral e apresentação em público por meio de atividades que pudessem conduzi-los à melhoria da entoação dos contornos melódicos ascendentes nas interrogativas indiretas. Eles tiveram a oportunidade de falar sobre o que aprenderam, de consolidar as bases acadêmicas construídas, sobretudo de avaliar os processos pelos quais passaram. Além disso, os estudantes puderam fazer uma reflexão crítica acerca dos valores

agregados às suas aprendizagens, bem como dos desafios a serem superados. Na próxima seção serão apresentados os resultados alcançados.

5.1.6 Constituição do *corpus* e procedimentos de coleta: Etapa 6 – Leitura, análise e interpretação dos dados

Antes da apresentação das imagens acerca da conclusão do Diagrama *K-W-L* (S-Q-A), cabe uma justificativa para a mudança dos planos iniciais, uma vez que pretendíamos coletar as respostas manuscritas e em aula presencial. Entretanto, foram enviadas pelo aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, em razão da substituição das aulas presenciais por remotas.

Mesmo após essa adaptação necessária ao momento escolar, não houve prejuízo para a devolutiva dos estudantes, nem para a compreensão dos processos de aprendizagem, tampouco para a validação dos dados analisados. Eles corresponderam satisfatoriamente, de modo que os resultados foram positivos nas respostas à Coluna 3 da atividade em análise e nos depoimentos dos estudantes na culminância da Eletiva, última aula presencial.

Para efeito de comparação dos dados em análise, apresentaremos, nas Figuras 15 e 16, as respostas dos participantes 1, 2 à Coluna 3 do Diagrama *K-W-L* (S-Q-A) coletadas ao final da proposta:

Figura 15 – Resposta do Participante 1 à Coluna 3¹⁷

SEI - QUERO SABER - APRENDE

Nome: _____
Data: 15/10/20

Nesta atividade, você irá refletir sobre seus conhecimentos sobre, durante e depois de ler o texto de obra Hamlet, de William Shakespeare.
Preencha o quadro abaixo de acordo com a seguinte instrução:

- SEI: Na primeira coluna, você vai dizer o que já sabe sobre o texto ou sobre o autor.
- QUERO SABER: Em seguida, você deve registrar as perguntas e curiosidades que tem sobre o assunto, o que gostaria de descobrir, entender melhor ou explorar.
- APRENDE: Quando ao final do estudo, você vai preencher a última coluna com o que aprendeu ou conseguiu saber e registrar. Nessa etapa, poderá usar as novas informações, responder às perguntas da primeira de acordo com as novas opiniões que você tiver.

SEI	QUERO SABER	APRENDE
Sei que Hamlet era um príncipe.		Descobri que a cena do monólogo famoso de hamlet não era a mesma da conversa com a caveira, e descobri que a caveira na verdade não era do pai de hamlet e sim de um bobo da corte chamado yorick.
Sei que Hamlet era um príncipe.		Descobri que quem matou o pai de hamlet foi o tio e também vi que de todos os personagens o único que ficou vivo foi o amigo de hamlet, horácio.
Sei que Hamlet era um príncipe.		E por fim percebi que é um livro muito interessante, principalmente pra pessoas que querem começar a ler livros clássicos

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁷ Resposta à Coluna 3, da ficha “Sei–Quero saber–Aprendi”, enviada pelo *WhatsApp*.

Figura 16 – Resposta do Participante 2 à Coluna 3

Oii professora bom dia :)

Aprendi que as pessoas se identificam com Hamlet porque ele sente dúvidas, tristeza e conflitos internos, o que é muito humano, aprendi que o pai de Hamlet aparece como um fantasma para revelar a verdade sobre sua morte e pedir vingança e aprendi que o final da obra é trágico, com a morte de vários personagens, mostrando as consequências das escolhas e da vingança.

11:37

Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, os Participantes 1 e 2 apresentavam conhecimentos fragmentados e, em alguns casos, inferências equivocadas, como a associação do crânio à figura do pai de Hamlet, além de curiosidades centradas no enredo e no desfecho da história. Agora, as respostas à Coluna 3 evidenciam uma progressão consistente, na compreensão acerca da leitura de *Hamlet*. Na descrição dos dois Participantes, pode-se observar a ampliação qualitativa do repertório. Por exemplo, quanto ao Participante 1, a percepção da atualidade temática do texto: “Que Hamlet apesar de um livro antigo ele trás ideias atuais e identificáveis”, bem como a correção de equívocos (como a identificação de Yorick): “Descobri que a cena do monologo famoso de hamlet não era a mesma da conversa com a caveira, e descobri que a caveira na verdade não era do pai de hamlet e sim de um bobo da corte chamado yorick”. Ainda continua: “Descobri que quem matou o pai de hamlet foi o tio e também vi que de todos os personagens o único que ficou vivo foi o amigo de hamlet, horácio.” Para concluir, o estudante diz “ser um livro muito interessante” e o sugere como começo de leitura de clássicos: “principalmente pra pessoas que querem começar a ler livros clássicos”.

Já o Participante 2 depreende que “as pessoas se identificam com Hamlet porque ele sente dúvidas, tristeza e conflitos internos, o que é muito humano”. Além disso, constata o reconhecimento dos conflitos centrais da narrativa, a compreensão do papel do fantasma e do assassinato cometido por Cláudio: “aprendi que o pai de Hamlet aparece como um fantasma para revelar a verdade sobre sua morte e pedir vingança e aprendi que o final da obra é trágico, como a morte de vários personagens, mostrando as consequências das escolhas e da vingança.”

5.2 ANÁLISE DOS PARÂMETROS PROSÓDICOS NA LEITURA ORAL DE INTERROGATIVAS INDIRETAS

Esta seção se destina à análise dos dados e organiza-se a partir dos parâmetros prosódicos propostos no Protocolo Perceptivo-Auditivo. A análise considera a comparação entre as produções orais dos estudantes, com o objetivo de investigar as implicações da entoação nas frases interrogativas indiretas, a partir das ocorrências extraídas do monólogo “Ser ou não ser”, da obra *Hamlet*. Na sequência, os resultados serão apresentados, conforme as seguintes seções: Entoação final da interrogativa; Acento nuclear; Pausas; Ritmo global, Expressividade prosódica; Compreensão potencial da interrogativa e Adequação geral da frase interrogativa. Tais seções contemplam a avaliação do desempenho dos estudantes, por meio da comparação entre dois momentos de gravação – Áudio 1 e Áudio 2 –, sendo cada um deles composto por três produções orais realizadas pelos participantes. Os valores atribuídos a cada produção correspondem à Escala Likert adotada no protocolo, com variação de 1 a 5, em que os extremos representam, respectivamente, menor e maior adequação entoacional na realização das frases interrogativas indiretas.

A escolha do procedimento metodológico Protocolo Perceptivo-Auditivo em Escala Likert, como instrumental de avaliação, permitiu-nos identificar, descrever e examinar recursos prosódicos recorrentes na leitura oral de frases interrogativas indiretas por estudantes do primeiro ano do ensino médio. Com base na classificação dos parâmetros prosódicos (entoação final, acento nuclear, pausas, ritmo global, expressividade prosódica, compreensão potencial e adequação geral da frase interrogativa), foi possível concluir como os efeitos de uso na leitura oral dos estudantes interfere na fluência, bem como na compreensão leitora.

Quanto à organização e apresentação dos resultados, os dados foram dispostos em tabelas comparativas estruturadas em dois eixos principais: momentos de gravação e desempenho individual. Para cada parâmetro prosódico, apresentamos os valores das três produções (P1, P2 e P3) seguidos da média aritmética individual (M), utilizada como indicador da variação do desempenho. Desse modo, pelo cálculo da média é possível observar o comportamento global do estudante em cada parâmetro, permitindo também a comparação entre os dois momentos. A variação foi calculada pela diferença entre as médias do Áudio 1 e do Áudio 2, representada pelo símbolo \neq . Com base nesse índice, o desempenho foi classificado como positivo, quando há elevação da média; neutro, quando não há alteração; ou negativo, quando ocorre redução. A organização metodológica permitiu observar tanto o comportamento

individual quanto as tendências gerais de manutenção, deslocamento ou oscilação no uso dos padrões entoacionais entre os momentos de coleta.

As subseções seguintes são destinadas a cada parâmetro estudado e apresentam a análise e discussão dos resultados correspondentes. Ao final, apresentamos a síntese dos resultados, com o objetivo de consolidar os achados e evidenciar as tendências observadas entre os estudantes.

5.2.1 Entoação final da interrogativa

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados referentes à entoação final da interrogativa nas produções orais dos estudantes, obtidos a partir da aplicação do Protocolo Perceptivo-Auditivo:

Tabela 1 – Resultado agrupado: Entoação final da interrogativa

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Varição
1	1	1	1	1,0	2	5	5	4,0	+3,0	Positiva
2	5	5	3	4,3	5	5	4	4,7	+0,4	Positiva
3	1	1	1	1,0	1	5	2	2,7	+1,7	Positiva
4	1	1	1	1,0	3	3	3	3,0	+2,0	Positiva
5	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	1	2	1	1,3	2	5	1	2,7	+1,4	Positiva
8	1	1	1	1,0	5	5	1	3,7	+2,7	Positiva
9	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
10	3	5	2	3,3	3	5	2	3,3	0	Neutra
11	1	1	1	1,0	5	5	5	5,0	+4,0	Positiva
12	1	2	2	1,7	3	5	3	3,7	+2,0	Positiva
13	5	5	5	5,0	5	4	4	4,3	-0,7	Negativa

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a análise dos dados, observam-se diferenças relevantes entre os dois momentos de gravação (Áudio 1 e Áudio 2), o que permite identificar padrões de manutenção, avanços e oscilações no desempenho prosódico dos estudantes. A comparação das médias individuais (M) e da variação entre os momentos (≠) evidencia deslocamentos quantitativos que corroboram a percepção qualitativa das produções. No primeiro momento de gravação, os resultados apresentam uma predominância de valores extremos na Escala Likert, evidenciando desempenhos muito distintos entre os estudantes. Parte deles apresentou avaliações muito baixas, valor 1, de forma recorrente nas três produções, como é o caso dos participantes 1, 3, 4, 7, 8 e 11, o que indica uma entoação final inadequada da interrogativa indireta, frequentemente associada à realização declarativa, ou a ausência de variação melódica perceptível. As médias

desses estudantes no Áudio 1 variam entre 1,0 e 1,3, confirmando a recorrência do padrão entoacional pouco marcado.

Em contraste, um grupo menor de estudantes, 2, 5, 6, 9 e 13, obteve valores elevados (valor 3, 4 e 5) de maneira consistente já no Áudio 1, sugerindo maior domínio inicial dos contornos entoacionais esperados. As médias situadas entre 4,3 e 5,0 nesse momento indicam maior estabilidade prosódica e controle melódico mais consolidado. Esses dados indicam a existência de níveis heterogêneos de competência prosódica no grupo investigado, mesmo antes da instrução explícita. Há ainda estudantes com resultados irregulares, como os alunos 10 e 12, cujas produções alternam valores médios e baixos, revelando instabilidade na realização da entoação final. Tal oscilação se reflete em médias intermediárias, que sugerem desempenho ainda não estabilizado.

No segundo momento de gravação, os dados apontam uma tendência geral de melhoria, especialmente na Produção 2, na qual se concentram os valores mais elevados. Diversos estudantes que anteriormente apresentavam avaliações baixas passaram a alcançar valores entre 3 e 5, como se observa nos estudantes 1, 3, 4, 7, 8, 11 e 12. Esse avanço sugere maior sensibilização na ocorrência da entoação final das frases interrogativas indiretas. As variações positivas registradas, como +3,0 (aluno 1) e +4,0 (aluno 11), indicam deslocamentos expressivos na média individual, reforçando o efeito da intervenção pedagógica.

Entretanto, também revelam oscilações entre os mesmos participantes, sobretudo nas Produções 1 e 3 do Áudio 2. Alguns estudantes mantêm desempenhos inconsistentes, alternando valores altos e baixos, como ocorre com os participantes 3, 7, 8 e 10. Essas oscilações podem indicar que, embora haja progresso, o controle entoacional ainda não se encontra plenamente estabilizado. Tais instabilidades podem ser atribuídas a fatores de natureza linguística, como as particularidades da estrutura sintática de cada frase interrogativa indireta analisada (Produção 1 – Produção 2 – Produção 3). Por outro lado, os estudantes 5, 6 e 9 mantiveram desempenho máximo (valor 5) em todas as produções dos dois momentos, caracterizando um padrão de manutenção de alta adequação prosódica. Nesses casos, a variação igual a zero não indica ausência de progresso, mas manutenção de desempenho já satisfatório.

De modo geral, os dados da Tabela 1 indicam que houve avanço consistente na entoação das interrogativas indiretas do Áudio 1 para o Áudio 2. Embora tenha se constatado que a melhoria não ocorreu de forma linear, mas apresentou variação de valores entre as produções, a instrução explícita e a prática sistemática contribuíram para a correção parcial de padrões entoacionais inadequados, ainda que de modo incipiente para alguns estudantes.

Observa-se, portanto, predominância de variações positivas, com ocorrência residual de classificação negativa, o que reforça a tendência global de ascendência.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a entoação final constitui um dos aspectos mais sensíveis da prosódia na leitura oral, especialmente em interrogativas indiretas, exigindo não apenas decodificação, mas também compreensão sintático-semântica e controle melódico. A análise também comprova que o aprimoramento desse parâmetro ocorreu de forma gradual, sendo influenciado tanto pela instrução quanto pela frequência das atividades de leitura oral. Na sequência, a análise dos resultados será direcionada ao acento nuclear, tendo em vista sua importância na marcação do foco e na construção do sentido interrogativo.

5.2.2 Acento nuclear

Antes da interpretação e análise dos dados, faz-se necessária uma breve explicação acerca do acento nuclear. Embora o acento nuclear seja realizado foneticamente sobre uma sílaba, na hierarquia da Fonologia Prosódica, situa-se de acordo com o encadeamento, qual seja: Sílaba (σ) – Pé métrico (Σ) – Palavra prosódica (ω) – Sintagma fonológico (ϕ) – Sintagma entoacional (I) (Bisol, 2001). Precisamente, o acento nuclear corresponde à proeminência máxima dentro de um Sintagma Entoacional (I) e recai, em geral, sobre a última sílaba tônica do constituinte focal ou do núcleo informacional do I. É nesse domínio que se organizam os contornos entoacionais responsáveis por marcar funções discursivas como o valor interrogativo. Assim, embora o acento nuclear seja realizado foneticamente sobre uma sílaba, sua licença e interpretação funcional dependem do Sintagma Entoacional que define: a posição do pico de proeminência; o alinhamento do acento com o foco informacional, bem como a articulação com o contorno entoacional final.

No contexto da pesquisa, o acento nuclear é particularmente relevante porque sua realização adequada contribui para a clareza interpretativa das frases interrogativas indiretas. Em outras palavras, os deslocamentos ou enfraquecimentos do acento nuclear tendem a comprometer a compreensão potencial da interrogativa, aspecto evidenciado nos dados analisados. Do ponto de vista entoacional, a ausência de proeminência nuclear adequada pode resultar em configuração tonal próxima ao padrão declarativo, enfraquecendo o traço interrogativo no plano da fala. Portanto, superadas as observações introdutórias, passemos à análise propriamente dita.

Observou-se que a leitura oral exigiu dos estudantes o reconhecimento do domínio IP (unidade entoacional da frase), o que frequentemente não ocorreu entre os leitores em fase de

formação. Isso pode ser constatado na análise dos dados relativos ao acento nuclear nas frases interrogativas indiretas. Evidenciaram-se diferenças relevantes entre os dois momentos de gravação (Áudio 1 e Áudio 2), segundo os indicadores da Tabela 2, permitindo observar avanços graduais, padrões de manutenção, bem como oscilações no desempenho prosódico dos participantes:

Tabela 2 – Resultado agrupado: Acento nuclear

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Varição
1	2	2	2	2,0	3	4	4	3,7	+1,7	Positiva
2	4	4	3	3,7	4	4	3	3,7	0	Neutra
3	1	1	1	1,0	2	5	3	3,3	+2,3	Positiva
4	1	1	1	1,0	3	3	3	3,0	+2,0	Positiva
5	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	1	2	1	1,3	2	4	1	2,3	+1,0	Positiva
8	1	1	1	1,0	5	5	1	3,7	+2,7	Positiva
9	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
10	3	5	2	3,3	3	5	3	3,7	+0,4	Positiva
11	2	2	2	2,0	5	5	5	5,0	+3,0	Positiva
12	1	1	1	1,0	3	5	3	3,7	+2,7	Positiva
13	5	5	5	5,0	5	4	4	4,3	-0,7	Negativa

Fonte: Dados da pesquisa

Os registros mostram que, no primeiro momento de gravação, predominam avaliações baixas ou intermediárias para grande parte dos participantes, especialmente entre os estudantes 1, 3, 4, 7, 8, 11 e 12, cujas produções apresentam valores entre 1 e 2 de forma recorrente. As médias registradas desses estudantes variam entre 1,0 e 2,0, indicando dificuldade consistente na identificação do núcleo informacional do Sintagma Entoacional.

Esses dados indicam dificuldades na localização e realização do acento nuclear, aspecto fundamental para a organização informacional e a interpretação adequada das interrogativas indiretas. Em contrapartida, um grupo de estudantes (5, 6, 9 e 13) demonstra domínio consistente desse parâmetro já no Áudio 1, com valores elevados (4 ou 5) nas três produções, o que sugere maior sensibilidade prosódica e controle entoacional prévio. Há casos de instabilidade, como os participantes 2 e 10, que alternam entre valores médios e altos, indicando um uso parcialmente adequado do acento nuclear, porém ainda não sistematizado.

Quanto ao segundo estágio de gravação, observa-se uma tendência geral de melhora, especialmente nas Produções 1 e 2. Estudantes que anteriormente apresentavam valores baixos passaram a atingir níveis intermediários ou altos, como ocorre nos casos 1, 3, 4, 11 e 12. Destacamos as variações positivas expressivas, como +3,0 (aluno 11) e +2,7 (aluno 8 e 12), o que evidencia deslocamento quantitativo significativo na média individual.

Essa constatação destaca maior atenção à proeminência acentual no sintagma nuclear da frase. No entanto, os dados também revelam oscilações intraindividuais, com ênfase na Produção 3 do Áudio 2. Estudantes como o 7 e 8 apresentam quedas pontuais, retornando a valores muito baixos, o que sugere que a consolidação do acento nuclear ainda se encontra em processo de aprendizado. Em oposição, os informantes 5, 6 e 9 mantêm desempenho máximo (valor 5) em todas as produções, configurando um padrão de manutenção de alta adequação na realização do acento nuclear ao longo de todo o *corpus* analisado. Nesses casos, a variação igual a zero indica estabilidade em nível já satisfatório de desempenho.

Em linhas gerais, a análise sobre o acento nuclear indica que houve avanço considerável no desempenho entoacional dos estudantes, conforme se constata do Áudio 1 para o Áudio 2. E, mesmo que os dados descrevam melhora não linear, com oscilações entre as produções, por outro lado houve manutenção e progressivo avanço dos valores, sem registro de retrocesso.

O que se pretende concluir na avaliação desses dados é a relevância da proeminência prosódica na pronúncia correta da sílaba mais forte do Sintagma Entoacional e o modo como sua ausência ou inadequação impacta na entoação final da interrogativa. A articulação entre Fonologia Prosódica permite compreender que o acento nuclear não é apenas um fenômeno acentual isolado, mas componente estruturante da interpretação interrogativa.

Em resumo, a conscientização sobre a função informacional do acento nuclear contribuiu para que os estudantes adequassem a pronúncia, ainda que nem todos tivessem estabilizado plenamente esse aspecto. Na próxima seção, serão apresentados os resultados relativos às pausas.

5.2.3 Pausas

As pausas são interrupções temporárias e estratégicas na emissão da voz. Neste caso, o contexto de investigação das pausas se restringe à leitura oral. Esses elementos essenciais da entoação e da fluência auxiliam na segmentação da frase e no ritmo, pois ajudam a controlar a velocidade da fala, a fim de se evitar a monotonia ou a aceleração.

Além disso, o uso apropriado das pausas pode acrescentar sentido ao que é dito, destacar informações e transmitir emoções, sobretudo quando o texto exige, durante a performance leitora, uma carga emocional mais acentuada, como ocorre no texto dramático, em especial no monólogo de Hamlet. Nesse contexto, os silêncios funcionais constituíram a matéria de análise desta pesquisa, conforme os registros apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultado agrupado: Pausas

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Varição
1	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	0	Neutra
2	1	1	1	1,0	4	4	3	3,7	+2,7	Positiva
3	1	1	1	1,0	3	4	4	3,7	+2,7	Positiva
4	1	1	1	1,0	2	2	2	2,0	+1,0	Positiva
5	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	1	1	1	1,0	4	4	4	4,0	+3,0	Positiva
8	3	3	3	3,0	4	4	4	4,0	+1,0	Positiva
9	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
10	2	2	2	2,0	2	2	2	2,0	0	Neutra
11	2	2	2	2,0	5	5	5	5,0	+3,0	Positiva
12	1	1	1	1,0	3	3	3	3,0	+2,0	Positiva
13	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	0	Neutra

Fonte: Dados da pesquisa

A observação do comportamento dos estudantes no uso das pausas durante a leitura oral das frases interrogativas indiretas permite compreender como eles organizam temporariamente o enunciado e como essa organização se modifica ao longo do percurso leitor. A comparação das médias individuais e das variações entre Áudio 1 e Áudio 2 oferece um indicador objetivo dessas transformações relevantes, especialmente no que diz respeito à segmentação da frase e à fluidez da leitura.

Na análise dos padrões iniciais de segmentação (Áudio 1), nota-se que uma parte expressiva dos estudantes realizou a leitura com pausas pouco funcionais. Os estudantes 2, 3, 4, 7 e 12 apresentaram avaliações predominantemente baixas na Escala Likert. Além disso, apresentaram valores mínimos de forma recorrente, o que indica a ocorrência de pausas excessivas, deslocadas ou ausentes em pontos sintaticamente estratégicos. Esse padrão sugere uma leitura condicionada pela decodificação, na qual as pausas não cumprem, de modo sistemático, sua função organizadora do enunciado.

Em contrapartida, alguns estudantes já demonstram, nesse primeiro estágio, maior controle do uso das pausas. Os participantes 1, 5, 6, 8, 9 e 13 obtiveram avaliações intermediárias ou elevadas, fator que revela uma segmentação mais ajustada à estrutura sintática e ao ritmo do texto. Destacam-se os estudantes 5, 6 e 9, cujas produções indicam estabilidade e adequação no emprego das pausas. Observou-se também situações de regularidade limitada, como o caso do estudante 10, que manteve valores intermediários em todas as produções, sinalizando um uso previsível das pausas, porém ainda pouco flexível e pouco sensível às demandas prosódicas do enunciado.

Já no segundo momento (Áudio 2), após a reorganização rítmica e maior controle dos aspectos prosódicos, notou-se uma reconfiguração do uso das pausas, de modo que os

estudantes que anteriormente apresentavam segmentações inadequadas passaram a alcançar melhores desempenhos, como ocorreu com os estudantes 2, 3, 7, 11 e 12. Esse movimento indica que as pausas passam a ser utilizadas de forma mais consciente. Outros participantes, como os estudantes 5, 6, 9 e 11, atingiram valores máximos, com consistência, demonstrando domínio da segmentação rítmica e maior fluidez na produção oral das interrogativas indiretas. Porém, os estudantes 4 e 10 mantiveram desempenhos semelhantes aos do primeiro momento, sugerindo dificuldades persistentes na assimilação desse parâmetro prosódico.

Além das considerações preliminares, os resultados acerca do uso das pausas indicam que houve avanço mais homogêneo em comparação a outros aspectos prosódicos analisados. Observa-se a predominância de classificações positivas e ausência de regressões significativas, o que sugere maior suscetibilidade desse parâmetro à intervenção pedagógica direta. Tal constatação sugere que o controle das pausas pode estar relacionado à fluência leitora e à segurança no ato da leitura oral. Por fim, a organização rítmica é um dos parâmetros prosódicos mais suscetíveis à interferência pedagógica direta. A melhora observada no *Áudio 2* indica que a orientação explícita favoreceu a assimilação desse recurso, ainda que de forma desigual entre os participantes. Na seção seguinte, serão analisados os dados referentes ao ritmo global.

5.2.4 Ritmo global

O ritmo global refere-se à organização temporal do enunciado em sua totalidade, resultante da articulação entre velocidade da fala, distribuição das pausas e alternância entre sílabas tônicas e átonas, configurando-se como efeito da coordenação entre os diferentes domínios prosódicos que estruturam o sintagma entoacional.

Na leitura oral das frases interrogativas indiretas, esse parâmetro foi investigado, levando-se em consideração a fluidez, a regularidade temporal e a naturalidade da produção, especialmente no que se refere à manutenção de uma cadência estável que favoreça a inteligibilidade do enunciado.

Observou-se, ainda, a habilidade do leitor em preservar a continuidade rítmica estável, a fim de se evitar segmentações excessivas e variações abruptas de velocidade, garantindo que a leitura seja percebida como fluida e coesa, sem quebras que comprometem a construção de sentidos.

Nesse contexto, segue a demonstração dos resultados, de acordo com a Tabela 4:

Tabela 4 – Resultado agrupado: Ritmo global

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Varição
1	3	3	3	3,0	4	4	4	4,0	+1,0	Positiva
2	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	0	Neutra
3	1	1	1	1,0	1	2	3	2,0	+1,0	Positiva
4	1	1	1	1,0	3	3	3	3,0	+2,0	Positiva
5	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	2	2	2	2,0	4	4	4	4,0	+2,0	Positiva
8	3	3	3	3,0	4	4	4	4,0	+1,0	Positiva
9	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
10	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	0	Neutra
11	3	3	3	3,0	5	5	5	5,0	+2,0	Positiva
12	3	3	3	3,0	4	4	4	4,0	+1,0	Positiva
13	4	4	4	4,0	4	4	4	4,0	0	Neutra

Fonte: Dados da pesquisa

Assim como nas pausas, é possível perceber padrões de manutenção entre os estudantes nas três produções do Áudio 1, sem oscilações nos níveis de estabilidade rítmica. No primeiro momento de gravação, observou-se que a maioria dos estudantes apresentaram avaliações intermediárias, concentradas sobretudo no valor 3 da Escala Likert. Esse grupo corresponde a 46,2% dos participantes, identificado nos estudantes 1, 2, 8, 10, 11 e 12. Esse padrão indica um ritmo relativamente regular, marcado por segmentações pouco naturais ou hesitações decorrentes de limitações na fluência leitora. Esse valor demonstra um ritmo global intermediário, ainda marcado por variações de velocidade. Em contraste, os estudantes 3 e 4 apresentam avaliações baixas, cujas produções receberam valor 1 de forma consistente. Esse resultado evidencia um ritmo comprometido por pausas inadequadas, leitura silabada ou aceleração/desaceleração abrupta. Por outro lado, os participantes 5, 6, 9 e 13 demonstram maior controle rítmico já no Áudio 1, com valores entre 3 e 5, sugerindo fluidez e organização temporal mais estável.

Ao se analisar o desempenho dos estudantes no segundo momento de gravação, os dados apontam uma tendência clara de melhora no ritmo global, especialmente entre os participantes que apresentavam desempenhos baixos ou intermediários no Áudio 1. Estudantes como 1, 4, 7, 8, 11 e 12 passaram a alcançar valores entre 4 e 5, indicando maior fluidez, melhor distribuição temporal dos segmentos e redução de hesitações durante a leitura oral. No conjunto, 61,5% das classificações foram positivas, 30,8% neutras e apenas 7,7% negativas, o que evidencia predominância ascendente no desempenho rítmico. Ainda assim, alguns participantes mantiveram padrões estáveis, sem alterações significativas entre os dois momentos, como ocorreu com os estudantes 2, 10 e 13, cujas avaliações permaneceram constantes. No caso do estudante 3, observou-se uma progressão gradual, ainda que discreta, passando de valores

mínimos para níveis intermediários, o que sugere um processo de ajuste rítmico em desenvolvimento. Já os estudantes 5, 6 e 9 mantiveram desempenho elevado ao longo de todas as produções, evidenciando estabilidade e domínio do ritmo global independentemente do momento de gravação.

Em resumo, os dados da Tabela 4 indicam que houve melhoria do ritmo global do Áudio 1 para o Áudio 2, demonstrando ser um parâmetro sensível à prática sistemática e à mediação pedagógica. Os progressos no ritmo global sugerem estar associados ao avanço observado em outros parâmetros prosódicos, como pausas e acento nuclear. É possível verificar também uma estabilidade nas avaliações, entre as produções nos dois momentos de gravação. Esses resultados reforçam a importância do ritmo global como elemento integrador da prosódia na leitura oral, uma vez que sua adequação depende da articulação entre fluência, controle de pausas e organização entoacional. Assim, o aprimoramento desse parâmetro contribuiu diretamente para a naturalidade e inteligibilidade das frases interrogativas indiretas produzidas pelos estudantes. Tal constatação será reforçada na seção posterior, cujos resultados demonstram o comportamento prosódico dos participantes em relação à expressividade prosódica.

5.2.5 Expressividade prosódica

Na Tabela 5, a seguir, podemos visualizar o comportamento prosódico realizado pelos estudantes acerca da expressividade prosódica na leitura oral de frases interrogativas indiretas:

Tabela 5 – Resultado agrupado: Expressividade prosódica

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Varição
1	3	3	3	3,0	5	5	5	5,0	+2,0	Positiva
2	2	2	2	2,0	4	4	4	4,0	+2,0	Positiva
3	2	2	2	2,0	3	3	3	3,0	+1,0	Positiva
4	1	1	1	1,0	2	2	2	2,0	+1,0	Positiva
5	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	2	2	2	2,0	3	3	3	3,0	+1,0	Positiva
8	2	2	2	2,0	4	4	4	4,0	+2,0	Positiva
9	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
10	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	0	Neutra
11	2	2	2	2,0	5	5	5	5,0	+3,0	Positiva
12	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	0	Neutra
13	4	4	4	4,0	4	3	3	3,3	-0,7	Negativa

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise, observamos que os valores revelam diferenças consistentes entre os dois momentos de gravação (Áudio 1 e Áudio 2), permitindo-se identificar avanços, padrões de manutenção e níveis distintos de envolvimento expressivo por parte dos estudantes.

No Áudio 1, conforme a Tabela 5, observa-se o seguinte resultado: a predominância de valores baixos a intermediários na Escala Likert. A maioria dos participantes apresenta avaliações entre 2 e 3, indicando leituras marcadas por pouca variação melódica, entoação relativamente neutra e limitada exploração dos recursos expressivos da fala. Esse padrão é especialmente evidente entre os estudantes 2, 3, 7, 8 e 11. Apenas 1 estudante, como é o caso do 4, apresenta valor mínimo, (1) de forma recorrente, o que sugere leituras excessivamente monótonas ou fortemente condicionadas por problemas na decodificação, tais como: leitura lenta e hesitante, adivinhação de palavras, falta de fluência, baixa compreensão, substituição ou omissão de letras.

Em contraste, os participantes 5, 6, 9 e 13 obtiveram valores elevados já no Áudio 1, o que indica maior domínio dos recursos expressivos e maior envolvimento na leitura oral. Enquanto os estudantes 1, 10 e 12 mantêm um padrão intermediário de comportamento prosódico nesse parâmetro.

No Áudio 2, por sua vez, verifica-se uma melhora progressiva e generalizada na expressividade prosódica. Estudantes que anteriormente apresentavam avaliações baixas passam a atingir valores entre 4 e 5, como ocorre nos casos 1, 2, 8, e 11. Esses dados sugerem maior exploração da variação entoacional, por exemplo, do alongamento vocálico e da modulação da intensidade, elementos essenciais para a expressividade na leitura oral. Ainda assim, alguns estudantes mantiveram padrões estáveis, sem variações relevantes entre os dois momentos de gravação, conforme se constata com os estudantes 10 e 12, cujas avaliações permanecem intermediárias. Em outros casos, como o estudante 13, observa-se uma leve oscilação, com redução pontual dos valores no Áudio 2, possivelmente relacionada a fatores como atenção, motivação, cansaço. Os estudantes 5, 6 e 9 mantiveram desempenho máximo (valor 5) em todas as produções, de modo a evidenciar estabilidade e elevado controle de expressividade prosódica no decorrer do *corpus*.

Na leitura geral dos resultados, os dados indicam que a expressividade prosódica apresentou avanço considerável do Áudio 1 para o Áudio 2. A predominância de variações positivas e a baixa incidência de regressão confirmam a consistência do progresso observado. Tal constatação permite afirmar que esse parâmetro mostrou-se altamente sensível às instruções didáticas e à prática orientada, tendo em vista que a melhoria da expressividade parece estar

relacionada à maior segurança leitora e à consolidação de outros parâmetros prosódicos como ritmo e entoação final.

Esses resultados reforçam que a expressividade prosódica desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades leitoras, sobretudo da fluência em textos literários, nos quais a construção de sentidos depende fortemente da modulação da fala. O avanço observado indica que a mediação pedagógica contribuiu para a superação de dificuldades, tais como leituras mecânicas, por isso favoreceu a produção oral mais envolvente e expressivamente adequada. Ao superar a leitura centrada apenas na decodificação, esse comportamento leitor passou a evidenciar maior envolvimento interpretativo, na medida em que a fluidez rítmica favoreceu a articulação expressiva e a construção de sentidos. Para dar continuidade à análise dos parâmetros prosódicos, a seção a seguir complementarará a leitura e interpretação dos resultados.

5.2.6 Compreensão potencial da interrogativa

No contexto desta pesquisa, a compreensão potencial da interrogativa refere-se ao grau em que a leitura oral de uma frase interrogativa indireta apresenta condições prosódicas suficientes para que o leitor compreenda seu valor interrogativo. Trata-se, portanto, de um indicador interpretativo que não avalia diretamente a compreensão do leitor, mas sim o efeito comunicativo da produção oral. Esse parâmetro considera se a entoação, o acento nuclear, as pausas, o ritmo e a expressividade articulam-se de modo a sinalizar com clareza a intenção interrogativa da frase. Por outro lado, a ausência de integração entre esses recursos prosódicos intensifica o risco de ambiguidade ou de leitura do enunciado como declarativo.

Desse modo, a compreensão potencial da interrogativa atua como um critério integrador, que sintetiza o impacto dos diferentes aspectos prosódicos analisados e permite avaliar até que ponto a leitura oral favorece a interpretação adequada do enunciado interrogativo indireto. Para tanto, os dados que compõem a Tabela 6, a seguir, servirão como base para a análise da compreensão potencial da interrogativa:

Tabela 6 – Resultado agrupado: Compreensão potencial da interrogativa

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Variação
1	2	2	1	1,7	2	5	5	4,0	+2,3	Positiva
2	4	4	2	3,3	5	5	5	5,0	+1,7	Positiva
3	2	2	2	2,0	2	5	5	4,0	+2,0	Positiva
4	1	1	1	1,0	2	2	2	2,0	+1,0	Positiva
5	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	1	2	1	1,3	3	5	1	3,0	+1,7	Positiva
8	3	3	3	3,0	5	5	3	4,3	+1,3	Positiva
9	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
10	3	5	3	3,7	3	5	3	3,7	0	Neutra
11	3	3	3	3,0	5	5	5	5,0	+2,0	Positiva
12	2	2	2	2,0	4	5	3	4,0	+2,0	Positiva
13	5	5	5	5,0	5	4	4	4,3	-0,7	Negativa

Fonte: Dados da pesquisa

De modo abrangente, a análise comparativa dos dados evidencia avanços consistentes nos padrões prosódicos investigados entre os dois momentos de gravação (Áudio 1 e Áudio 2). Aponta também, em oposição, padrões de manutenção, bem como oscilações no desempenho dos estudantes no que se refere à interpretabilidade.

No Áudio 1, verifica-se a predominância de valores baixos a intermediários para a maioria dos participantes. Estudantes como 1, 3, 4, 7 e 12 apresentam avaliações entre 1 e 2 de forma recorrente, correspondendo a 38,5% do grupo. Isso indica que as produções orais, nesse estágio inicial, não favoreciam plenamente a compreensão do valor interrogativo. Esses resultados permitem inferir que a articulação entre entoação, acento e ritmo comprometem a interpretação adequada das interrogativas indiretas. Em contraste, um grupo reduzido de estudantes (5, 6, 9 e 13) demonstra alto nível de compreensão desde o Áudio 1, com valores máximos (5) nas três produções, o que indica maior domínio dos recursos prosódicos necessários à construção do sentido interrogativo. Porém, observam-se casos de instabilidade, como os estudantes 2, 8, 10 e 11, cujas produções alternam entre valores intermediários e altos. Embora essa constatação revele um desempenho parcialmente adequado, ainda apresentam padrões inconsistentes.

No Áudio 2, nota-se uma melhora expressiva na compreensão potencial das interrogativas indiretas, pois os estudantes que apresentavam avaliações baixas no Áudio 1 passaram a atingir valores elevados, em especial, na Produção 2, como ocorre com os participantes 1, 2, 3, 8, 11 e 12. Esses dados indicam que a leitura oral passou a sinalizar claramente o valor interrogativo. Entretanto, os dados também revelam oscilações pontuais, sobretudo na Produção 3, conforme observado nos estudantes 7, 8, 10 e 12, cujas variações sugerem que a compreensão potencial ainda depende da estabilidade dos parâmetros prosódicos

e pode ser afetada por fatores como a extensão do enunciado, a complexidade sintática ou a atenção durante a leitura. Já os participantes 5, 6 e 9 mantiveram desempenho máximo em todas as produções dos dois momentos, caracterizando um padrão de manutenção de elevada inteligibilidade prosódica nesse parâmetro em foco.

Em síntese, o avanço significativo na compreensão potencial das interrogativas indiretas do Áudio 1 para o Áudio 2 está diretamente associada à integração dos parâmetros prosódicos analisados nas seções anteriores. Além disso, a prática de leitura oral desenvolvida por meio da Tertúlia Literária Dialógica contribuiu para a consolidação do aprendizado prosódico, apesar da persistência de oscilações, conforme resultados os analisados. Apesar disso, tais conclusões reforçam que a compreensão potencial da interrogativa constitui um indicador dos níveis adequados do desempenho prosódico. Portanto, os avanços observados no Áudio 2 confirmam a relevância da aplicação de práticas didáticas que reforcem o ensino da oralidade, em especial, da prosódia. Para concluir, analisaremos o parâmetro adequação geral da frase interrogativa na seção posterior.

5.2.7 Adequação geral da frase interrogativa

Para concluir esta análise, serão apresentados os resultados acerca da adequação geral da frase interrogativa. Esse último parâmetro prosódico permite avaliar globalmente o desempenho dos estudantes, uma vez que resulta no arremate entre os outros aspectos prosódicos examinados no decorrer deste capítulo. Trata-se, portanto, de um indicador global, que sintetiza os efeitos combinados da entoação, das pausas, do ritmo e da expressividade na leitura oral das interrogativas indiretas. Para essa finalidade, analisam-se os dados da Tabela 7:

Tabela 7 – Resultado agrupado: Adequação geral da frase interrogativa

Alunos	Áudio 1				Áudio 2				Análise	
	P1	P2	P3	M	P1	P2	P3	M	≠	Variação
1	2	2	1	1,7	2	5	5	4,0	+2,3	Positiva
2	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
3	1	1	1	1,0	2	4	3	3,0	+2,0	Positiva
4	1	1	1	1,0	2	2	2	2,0	+1,0	Positiva
5	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	+1,0	Positiva
6	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
7	1	2	1	1,3	2	4	1	2,3	+1,0	Positiva
8	1	1	1	1,0	5	5	2	4,0	+3,0	Positiva
9	5	5	5	5,0	5	5	5	5,0	0	Neutra
10	2	5	2	3,0	2	5	2	3,0	0	Neutra
11	2	2	2	2,0	5	5	5	5,0	+3,0	Positiva
12	1	2	2	1,7	4	5	3	4,0	+2,3	Positiva
13	5	5	5	5,0	5	4	4	4,3	-0,7	Negativa

Fonte: Dados da pesquisa

No Áudio 1, nota-se que a maioria dos estudantes apresenta avaliações baixas ou intermediárias, indicando que, nesse momento inicial, as produções orais ainda não reuniam condições suficientes para caracterizar, de forma consciente, a frase interrogativa como tal. Estudantes como 1, 3, 4, 7, 8 e 12 concentram valores mínimos, o que sugere que, na leitura oral das interrogativas, os contornos melódicos se aproximaram do padrão declarativo descendente. Com efeito, esse fator determinante compromete a clareza interpretativa do enunciado. Em oposição, o grupo composto pelos participantes 2, 5, 6, 9 e 13 já demonstrou nível de adequação elevado desde o primeiro momento, evidenciando maior domínio global da organização prosódica.

No Áudio 2, os dados revelam um movimento claro de reorganização e aprimoramento das produções orais, com elevação significativa dos valores atribuídos à adequação geral da frase interrogativa. Assim, estudantes que anteriormente apresentavam desempenhos limitados passaram a alcançar avaliações mais altas, sobretudo nas Produções 1 e 2, como ocorre com os participantes 1, 8, 11 e 12. Esse avanço indica que os estudantes passaram a integrar, na leitura oral das frases interrogativas, a curva melódica ascendente como padrão prosódico. Ainda assim, os resultados também evidenciam oscilações pontuais, sobretudo na Produção 3, por exemplo, os estudantes 3, 7 e 10. Nesses casos, a consolidação da adequação geral não se deu de forma linear. Esse resultado constata que a estabilização dos níveis dos parâmetros prosódicos depende da coordenação de fatores, sendo a prática da leitura oral indispensável para essa finalidade.

De modo geral, a análise confirma que a adequação geral da frase interrogativa deve ser compreendida, levando-se em consideração os demais aspectos prosódicos que compõem os múltiplos recursos da leitura oral. Os avanços observados no segundo momento de gravação registram os efeitos positivos da atividade aplicada, bem como da instrução explícita e da prática sistemática, ao mesmo tempo em que revela diferentes ritmos de desenvolvimento entre os estudantes.

5.2.8 Síntese dos resultados

Após a análise individualizada de cada parâmetro prosódico, torna-se necessário consolidar os resultados de forma integrada, a fim de evidenciar as tendências gerais observadas ao longo do percurso investigativo. Nesse sentido, a Tabela 8 apresenta a síntese consolidada dos sete parâmetros prosódicos analisados ao longo deste capítulo. Diferentemente das tabelas anteriores, que examinaram cada aspecto de forma isolada, a Tabela 8 permite visualizar o

comportamento global do grupo, evidenciando a distribuição percentual das variações classificadas como negativas, neutras ou positivas entre o Áudio 1 e o Áudio 2.

Tabela 8 – Síntese dos Parâmetros Prosódicos

Parâmetro Prosódicos	Negativa		Neutra		Positiva	
	n	%	n	%	n	%
Entoação final da interrogativa	1	7,7%	4	30,8%	8	61,5%
Acento nuclear	1	7,7%	3	23,1%	9	69,2%
Pausas	0	0%	4	30,8%	9	69,2%
Ritmo global	0	0%	4	30,8%	9	69,2%
Expressividade prosódica	1	7,7%	3	23,1%	9	69,2%
Compreensão potencial da interrogativa	1	7,7%	4	30,8%	8	61,5%
Adequação geral da frase interrogativa	1	7,7%	3	23,1%	9	69,2%

Fonte: Dados da pesquisa

De maneira geral, observa-se predominância de variações positivas em todos os parâmetros investigados. Em cinco dos sete critérios, os índices de avanço alcançam 69,2%, como ocorre com acento nuclear, pausas, ritmo global, expressividade prosódica e adequação geral da frase interrogativa. Nos demais parâmetros, entoação final da interrogativa e compreensão potencial da interrogativa, o percentual de avanço atinge 61,5%. Esses números indicam que, em mais da metade dos casos, houve melhora perceptível no desempenho dos estudantes após a intervenção pedagógica.

Para uma leitura menos técnica, pode-se compreender esses dados da seguinte forma: a maioria dos estudantes passou a ler as frases interrogativas indiretas com entonação mais adequada, com melhor distribuição de pausas, maior controle do ritmo e maior clareza na intenção interrogativa. Em termos simples, as perguntas passaram a “soar” mais como perguntas e menos como afirmações. Essa mudança, embora técnica do ponto de vista fonológico, é perceptível mesmo a ouvintes leigos.

As variações neutras, que oscilam entre 23,1% e 30,8% conforme o parâmetro, indicam manutenção do desempenho anterior. Em muitos casos, essa estabilidade corresponde a estudantes que já apresentavam bom domínio inicial e mantiveram esse padrão. Já as variações negativas aparecem em apenas quatro dos sete parâmetros, sempre com 7,7%, o que corresponde a um único estudante por critério. Esse dado reforça que o movimento predominante foi de avanço e não de regressão.

Do ponto de vista da Fonologia Prosódica, esses resultados são particularmente relevantes. A organização da fala em unidades hierarquizadas, como sílaba, pé métrico, palavra prosódica, sintagma fonológico e sintagma entoacional, constitui a base estrutural da produção

entoacional. Quando o estudante aprimora o ritmo global ou a posição do acento nuclear, por exemplo, não está apenas “lendo melhor”; mas reorganizando a hierarquia prosódica do enunciado, ajustando a proeminência e delimitando, de modo mais adequado, as fronteiras entoacionais.

A entoação final da interrogativa, por sua vez, depende da configuração do sintagma entoacional, unidade superior da hierarquia prosódica. Quando os percentuais indicam avanço nesse parâmetro, isso significa que o contorno melódico ascendente, característico do valor interrogativo, passou a ser realizado com maior regularidade. Em termos acessíveis, a voz passou a subir no momento certo, sinalizando a intenção interrogativa.

Da mesma forma, o acento nuclear corresponde ao ponto de maior destaque informacional dentro do sintagma entoacional. O aumento de 69,2% nas variações positivas nesse parâmetro demonstra que os estudantes passaram a posicionar corretamente o foco da frase, o que favorece a compreensão. Para um leitor leigo, isso equivale a dizer que as palavras mais importantes passaram a receber a ênfase adequada.

A compreensão potencial da interrogativa, enquanto parâmetro integrador, confirma essa articulação. Com 61,5% de avanço e apenas 7,7% de regressão, os dados evidenciam que a melhoria nos elementos segmentais e suprasegmentais repercutiu diretamente na inteligibilidade. Em outras palavras, quando entoação, ritmo, pausas e acento passam a funcionar de modo coordenado, a interpretação torna-se mais clara.

A síntese apresentada na Tabela 8 demonstra, portanto, que os parâmetros prosódicos não operam isoladamente. Eles formam um sistema integrado, cuja organização hierárquica, conforme postulada pela Fonologia Prosódica, estrutura a inteligibilidade do enunciado. O avanço consistente em múltiplos parâmetros sugere que a intervenção didática não promoveu ajustes pontuais, mas favoreceu reorganização global da arquitetura prosódica das frases interrogativas indiretas.

Em termos pedagógicos, isso significa que o trabalho sistemático com leitura oral, quando orientado para aspectos entoacionais, produz efeitos mensuráveis e perceptíveis. Em termos teóricos, confirma-se que a prosódia desempenha papel estruturante na construção de sentido e que sua aprendizagem pode ser desenvolvida por meio de práticas explicitamente orientadas.

Essa síntese consolida os resultados das análises anteriores e evidencia que o desempenho prosódico dos estudantes apresentou tendência majoritária de avanço, ainda que com ritmos diferenciados de desenvolvimento individual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, este último tópico encerra a análise dos dados e reafirma a relevância de práticas voltadas ao ensino da prosódia e da leitura oral na escola, por constituírem-se como um processo formativo contínuo. Compreende-se, nesse sentido, que a oralidade precisa ocupar espaço no planejamento pedagógico, não como atividade eventual, mas como eixo estruturante da competência leitora. Por esse motivo, embora a pesquisa tenha apresentado resultados positivos e consistentes acerca dos aspectos prosódicos entoacionais em frases interrogativas indiretas em contexto de leitura oral, os níveis de proficiência e a consolidação das aprendizagens nesse âmbito estão intrinsecamente relacionados ao exercício extensivo e individualizado da prática leitora, tendo em vista que cada estudante apresenta um processo e uma necessidade de aprendizagem.

Ademais, durante a aplicação da proposta, fatores externos de natureza institucional e administrativa, alheios ao planejamento pedagógico, impactaram o cronograma previsto, impedindo o aprofundamento da pesquisa. Tais eventos configuraram restrições operacionais que afetaram a regularidade das atividades. Entretanto, esses imprevistos não comprometeram a validade da proposta, haja vista que as contribuições teóricas e práticas desta pesquisa se estendem para além do registro e análise dos dados produzidos, pois ultrapassam o recorte empírico analisado e oferecem subsídios para intervenções futuras no ensino da oralidade.

Portanto, à luz do objetivo geral que consiste em analisar os aspectos prosódicos utilizados por estudantes do primeiro ano do ensino médio na leitura oral de frases interrogativas indiretas em *Hamlet*, de William Shakespeare, bem como suas implicações na fluência leitora e na interpretação textual, destacaram-se alguns desafios. Entre eles, evidenciaram-se a dificuldade no reconhecimento e na realização adequada do contorno entoacional característico das frases interrogativas indiretas e a tendência à leitura com entoação declarativa, distanciando-se do padrão prosódico ascendente, conforme exigia o contexto frasal. Em determinados momentos, essa ausência da realização adequada da curva melódica comprometeu a fluência e a construção de sentidos do texto. Isso prova que o impacto da inadequação dos recursos prosódicos, especialmente no que se refere ao contorno entoacional, impacta de modo determinante na fluência leitora, na medida em que compromete a continuidade rítmica e a expressividade da leitura oral. Além disso, tais irregularidades entoacionais interferem na interpretação textual, dificultando a construção de sentidos coerentes com o contexto discursivo, uma vez que a entoação declarativa tende a alterar o valor interrogativo próprio dessas estruturas. Nesse sentido, reafirmamos a importância do incentivo

de práticas de leitura oral para o aperfeiçoamento dos recursos prosódicos e a automatização leitora pelo aprendiz, por desempenhar papel fundamental entre a decodificação do texto e a compreensão. Constatou-se que os estudantes, até chegarem nesse estágio de escolarização, embora tenham avançado no domínio das correspondências entre fala (fonema) e escrita (grafemas), ainda não atingiram níveis satisfatórios em compreensão leitora. É nesse aspecto que se concentra o núcleo da problemática, pois, em termos práticos, esse reconhecimento não garante, por si só, a compreensão leitora, que exige níveis mais complexos de processamento, como: a organização prosódica da leitura (entoação, ritmo, pausas).

A partir disso, passa-se à análise dos objetivos específicos delimitados neste estudo: (a) Identificar os recursos prosódicos recorrentes na leitura oral de frases interrogativas indiretas por estudantes do primeiro ano do ensino médio; (b) Descrever como esses recursos prosódicos se realizam no contorno entoacional de frases interrogativas indiretas; e (c) Examinar como essas realizações prosódicas influenciam a compreensão das frases interrogativas indiretas pelos estudantes.

O primeiro objetivo constituiu em identificar os recursos prosódicos mais frequentemente mobilizados pelos estudantes durante a leitura oral de frases interrogativas indiretas, tais como entoação, pausas e ritmo. Como resultado, comprovou-se que a realização prosódica inadequada e os desvios no contorno entoacional da interrogativa indireta refletem o nível de domínio abaixo do esperado para o primeiro ano do ensino médio.

Posteriormente, buscou-se descrever de que maneira esses recursos prosódicos se materializam no contorno entoacional de frases interrogativas indiretas. Constatou-se que, antes da prática sistemática e instrução explícita, os estudantes não demonstravam um bom desempenho prosódico na realização do contorno entoacional de frases interrogativas indiretas. O que não acontece posteriormente à gravação do Áudio 2, pois, ao se comparar os dados, notou-se uma melhora significativa nos padrões de desempenho prosódico. Embora de forma pontual, um pequeno grupo não tenha estabilizado tais padrões, de modo a apresentar avanços acompanhados de oscilações. Observou-se, de forma mais recorrente no primeiro momento das gravações, a realização do contorno entoacional descendente, característico das frases declarativas, nas produções das interrogativas. Porém, durante o percurso leitor, os estudantes procuravam se autorregular, com intuito de buscar a adequação da curva melódica ascendente.

Para responder ao terceiro objetivo, examinaram-se as implicações das realizações prosódicas na compreensão das frases interrogativas indiretas pelos estudantes. A análise evidenciou que a realização inadequada da curva melódica ascendente para as interrogativas pode comprometer a interpretação do valor interrogativo implícito dessas estruturas, afetando

a construção de sentidos e a fluência da leitura oral. Nesse sentido, reforça-se a relação intrínseca entre prosódia e compreensão leitora.

Para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem e oferecer acessibilidade a essas evidências, criou-se um *e-book* com orientações e práticas de leitura voltadas à instrução prosódica. O produto educacional encontra-se disponível no repositório institucional de produções didáticas do PROFLETRAS (UFAC). Ainda, para apoio pedagógico, os professores da educação básica podem acessar o portfólio digital, *Padlet*, com ferramentas e sugestões para a aplicação de propostas afins pelo link: <https://padlet.com/fabianaffa11/oficinas-etapas-da-proposta-hunkm8jjg8y102o4>. Com a utilização desse recurso educacional, foi possível compartilhar materiais didáticos, trocar arquivos, realizar atividades e monitorar a consolidação das habilidades prosódicas na leitura oral. Essa ferramenta online permitiu, ainda, a criação de murais interativos e colaborativos, cujos benefícios incluem o registro, a organização e o armazenamento sistemático das produções desenvolvidas ao longo das etapas da proposta, favorecendo a visualização do percurso formativo e o acompanhamento contínuo das aprendizagens. Em especial, àquelas relacionadas à apropriação dos aspectos prosódico-entoacionais na leitura oral de frases interrogativas indiretas presentes no monólogo de Hamlet.

Assim, os resultados reforçam a importância de abordagens pedagógicas que compreendam a prosódia como um sistema integrado de elementos, cujos processos de apropriação se consolidaram como aprendizagens de caráter formativo, em ritmos distintos de ao longo do percurso leitor. Embora alguns ajustes possam impactar o resultado final de uma pesquisa, as propostas e os procedimentos metodológicos e teóricos adotados neste estudo foram basilares para a consolidação das aprendizagens com foco na prosódia, em sentido estrito, nas implicações dos aspectos prosódicos entoacionais em frases interrogativas indiretas em contexto de leitura oral. Nesse sentido, é possível afirmar que o conjunto de contribuições desta pesquisa-ação favoreceu o aprimoramento dos recursos prosódicos, em contexto de leitura oral, especialmente no desenvolvimento da capacidade de perceber, interpretar e produzir os aspectos rítmicos, melódicos e entoacionais da fala.

Além disso, esta investigação abre possibilidades para estudos futuros que ampliem a amostra para outros níveis escolares, realizem análises acústicas complementares aos dados perceptivo-auditivos e investiguem a aplicação do ensino prosódico em diferentes gêneros textuais. De igual modo, evidencia-se a relevância de pesquisas na área da Fonologia Prosódica, sobretudo diante da escassez de estudos e textos disponíveis em língua portuguesa, o que demanda o fortalecimento e a expansão das investigações desse domínio.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. A.; GUARESI, R.; PACHECO, V. A prosódia como elemento constitutivo da fluência. *Lingu@ Nostr@, [S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 165 - 185, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/13097>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, P. A. **Prosódia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BARBOSA, P. A. **As ciências da fala**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BEZERRA, F. A.; RAMOS, J. A. **A importância do audiolivro para o deficiente visual no estudo de literatura**. Festival Literário de Paulo Afonso – FLIPA: Bahia, 2015.
- BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- BOURSCHEID, M. **Encenação e performance no teatro grego antigo**. 2008. 42 f. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso em Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Temas contemporâneos transversais na BNCC: **proposta de práticas de implementação**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001**. Brasília, DF: INEP, 2020.

- BUZAN, T. O que é prosódia? Definições, funções e aplicações. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–4, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1495>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. **Anais do XVIII Seminário do Gel**. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.
- CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos da escrita em obras literárias. **Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL. Vol. II, p 223-232, 2002.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- CÂMARA JR, M. **História da Linguística**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. In:FESTER, A.C.R. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COPPOLA, A., DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. **Linha D'água** (on-line), v. 33, n. 2, p. 19-38, mai-ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698/162684>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. **Com quais leituras se forma um leitor literário?** GPLEER. 2021. (1h27m50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/74LsgSlhNjU?si=iR1TQEBiqXqIRaxL>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

GERHARDT, T. A.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito**. Ensino Médio. 2. ed. Recife, ICE: 2019.

ISER, W. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 16ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

LADD, D. R. Defining prosody. Tradução de Leticia Rebollo Couto e Izabel Christine Seara. In: LADD, D. R. **Simultaneous Structure in Phonology**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 57–84.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica *et al.* **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, p. 08-09, 2004.

MODESTO, J. F. **Relato de experiência na gravação de um audiolivro**: inclusão e impactos. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322. Palmas - v.11 n.05. Mai. 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10225/6021>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MORAES, J. A de. **Fonética**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

MOSS, B; LOH, Virginia S. **35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos**. São Paulo: Penso, 2012.

NAVARRO, A. Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones. **Foro de Profesores de E/LE**, p. 171- 188, 2015.

NESPOR, M; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NETO, J. R. de M.; PONTES, A. L. Entoação: um percurso pelos estudos comparativos entre o português brasileiro e o espanhol como língua estrangeira. **Colineares**, Mossoró, Brasil, v. 6, n. 2, p. 42–56, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/2508>. Acesso em: 22 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. A. de. **Audiolivros digitais e letramento literário**: ensino de literatura na cultura da convergência. 2020. 193f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22103>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PAIVA, V. L. **Manual de Pesquisa em Estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F. **Audiolivro**: inovações tecnológicas, tendências e divulgação. CRUSP. São Paulo s.d.

POERSCH, J. M.; MUNEROLI, A. N. O. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. **Letras de Hoje**. PUC: Porto Alegre, v 28, nº4, p. 9, 24 dez. 1993.

PROSÓDIA: voz, estrutura e expressão. **Conferência apresentada por Luciana Lucente, Pablo Arantes, Albert Rilliard e Alessandro Meireles** [S.I., s.n], 2020. 1 vídeo (2h 24min 05s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zR6QWKBM3Oc>. Acesso em: 16 mar. 2025.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RONDÔNIA. **Portaria nº 1328, de 29 de janeiro de 2025**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Velho, 2025.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Velho, 2021.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2024.

SILVA, T. C. **Fonologia**. Fonética e Fonologia. Disponível em: <https://fonologia.org/fonologia/#representacoes>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SILVANO, J. D. da R.; GODOY, D. M. A. Fluência e compreensão de leitura: Pesquisas em foco. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 39, n. 119, p. 262 -269, ago. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pd>. Acesso em: 13 mar. 2025.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: DA HORA, D; MATZENAUER, C. L. (org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 109-123.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Profletras**: produções didáticas. Rio Branco, [s.d.]. Disponível em: <http://www2.ufac.br/profletras/menu/producoes%20didaticas>. Acesso em: 29 mar. 2026.

VAGONES, E. W. A Fonética e seus precursores. **Alfa**. São Paulo. v. 24. 1980. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3621/3390>. Acesso em: 13 mar. 2025.

ZILBERNAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 3. ed. Porto Alegre: UniRitter, 2015.