

*Relato*



# ATIVIDADES PROSÓDICAS: A LEITURA DRAMATIZADA

Vânia Fernandes e Silva\*

## Resumo

O presente artigo relata a prática pedagógica de uma atividade para o desenvolvimento da oralidade através da leitura dramatizada, desenvolvida com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressaltamos que é necessário que a escola forme leitores e escritores da e para a vida, pessoas que se percebam como sujeitos no processo de construção de conhecimento e na elaboração de um projeto de vida contextualizado histórica e culturalmente. Acreditamos que a oralidade é marcada pela identidade social e que, se a trabalharmos dando-lhe a importância que lhe é devida (em paralelo com a escrita), estaremos contribuindo para a formação de sujeitos capazes de exercerem práticas linguísticas orais e escritas para além dos muros da escola. Sujeitos que tenham a consciência de que o domínio dessas práticas lhes possibilitará uma participação crítica e transformadora da realidade social em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Leitura Dramatizada.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar, passo a passo, uma prática pedagógica de sala de aula possível, que visa ao trabalho com a oralidade, a chamada **leitura dramatizada**. Para tanto, tomamos como referencial teórico as concepções de Marcuschi, Andrade, Belintane, entre outros, sobre a língua falada e organizamos o capítulo da seguinte forma: introdução, em que resgatamos dados gerais sobre a história do ensino de Língua Portuguesa na escola, abordando de maneira crítica as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a formação de leitores competentes, em que enfocamos a oralidade como fator crucial; uma experiência realizada com a leitura dramatizada, buscando contribuir para a sistematização de conhecimentos acerca de uma pedagogia do oral; e, por fim, algumas considerações sobre os resultados obtidos e desafios a serem enfrentados para a efetivação do ensino da língua falada nas escolas.

Resgatando um pouco da história do ensino de Língua Portuguesa na escola e fazendo uma breve alusão a algumas características presentes nas últimas quatro décadas, observamos que, na década de 60, dentro do conhecimento disponível, acreditava-se que a causa do fracasso escolar encontrava-se no aluno que possuía dificuldades para aprender. Tal percepção permeou os anos 70, até que a produção e a divulgação de trabalhos e de pesquisas enfatizando o “como se aprende” ao invés do “como se ensina” começaram a ter grande repercussão no início dos anos 80, ajudando assim a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Durante essa década, ocorre um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de ensino desta disciplina, que dividiam os conteúdos em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática. Tais conteúdos, no entanto, eram abordados de maneira dicotomizada, sem articulação, desconsiderando-se os conhecimentos anteriores dos aprendizes e os níveis de complexidade e de aprofundamento dos diferentes conteúdos como definidores do grau de autonomia factível aos alunos.

No final dos anos 90, com a elaboração dos PCNs como uma política pública norteadora do ensino fundamental (apesar das ressalvas e das críticas existentes), cresce a discussão sobre a necessidade de transformações e ressignificações no

\* Doutoranda em Educação para a Ciência/UNESP, professora efetiva do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, email [vaniafernandesesilva@hotmail.com](mailto:vaniafernandesesilva@hotmail.com)

ensino da língua portuguesa, como é destacado no referido Parâmetro: “a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem” (p.35). Nessa direção, os PCNs apontam para a língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (SEF, 1997, p.22).

Portanto, a partir da transição da década de 90 para a primeira década dos anos 2000, O trabalho de Língua Portuguesa, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, começou a objetivar o domínio da língua oral e escrita, visto que tal domínio é imprescindível para a efetiva participação social e para o pleno exercício da cidadania. É através da língua que as pessoas se comunicam e produzem conhecimento.

Contudo, Marcuschi (1997, p.4) alerta para o fato de que os PCNs limitam o tratamento da fala a uma questão de “adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem” (p.15), o que dá à língua o sentido de um instrumento. Mas, a posição defendida pelo autor é:

[...]se deveria fazer o aluno exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio desenvolvendo sua habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos. Pois a língua serve para construir e manter as relações interpessoais. As identidades e as diferenças, ou seja, o ser humano enquanto indivíduo se forma e constitui numa espécie de matriz sociolinguística de natureza dialógica e não num contínuo processo de adaptação ou adequação unilateral.

Os conteúdos, então, devem desenvolver as habilidades linguísticas básicas, que são: falar, escutar, ler e escrever, e devem, ainda, estar organizados em torno de dois eixos articulados – língua oral e escrita (usos e formas) e análise e reflexão sobre a língua. Cabe esclarecer que os conteúdos de alfabetização, ortografia, pontuação, redação, gramática estão propostos nos PCNs, porém, organizados em situações didáticas, visando à análise dos produtos obtidos no processo de uso-reflexão-uso da linguagem e do próprio processo.

Apesar do avanço contido nos PCNs, citado no parágrafo anterior, Belintane (2000, p. 32) afirma que:

Pode-se dizer que os PCNs atuais representam avanços concretos no tratamento do ensino de língua oral, já

que a partir de sua organização estrutural, é possível vislumbrar possibilidades de bons currículos no campo do oral. Uma das vantagens é que o tratamento teórico permite estabelecer uma certa isomorfia entre escrita e oralidade, ou seja, o par reflexão e uso e os agrupamentos de gêneros permitem dar ao oral uma estrutura planejável com o mesmo estatuto e importância da linguagem escrita. Não obstante essa estrutura permita vislumbrar, em paralelo, dois campos bem articulados (linguagem oral/linguagem escrita) pelas práticas de escuta/leitura e produção de textos orais/escritos, o dinamismo entre linguagem oral e escrita pode ser interpretado pelos leitores do documento de modo estanque, como se, num currículo, tais práticas pertencessem a momentos distintos e sem conexões metodológicas e procedimentais. É preciso, portanto, articular esses dois campos de uma forma dinâmica tal que o tratamento da linguagem oral e da escrita não fique tão distante da profunda impregnação mútua que as práticas cotidianas de linguagem requerem de qualquer cidadão – falar, escutar, escrever, ler, nas práticas sociais contemporâneas, são atividades profundamente complementares e imbricadas.

Entretanto, sabemos que nenhum documento oficial e nenhum avanço do conhecimento científico por si mesmos são capazes de promover as mudanças necessárias no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar. São indispensáveis ações eficazes, como por exemplo: a reorganização curricular, a capacitação de professores (inicial e continuada), o desenvolvimento de sistemas de avaliação de ensino, a análise de livros e de outros recursos didáticos, etc.

## 1) A FORMAÇÃO DE LEITORES

Como citado anteriormente, os conteúdos devem estar organizados em dois eixos articulados que correspondam aos usos e formas da língua oral e escrita e à análise e reflexão sobre a língua. Quanto ao bloco de conteúdos da língua escrita, há uma subdivisão em prática de leitura e prática de produção de texto que, apesar de subdivididas, devem ser compreendidas como práticas complementares e relacionadas, pois a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita, o que não quer dizer que, de forma mecânica, um bom leitor será um bom escritor e vice-versa. Com um tratamento didático adequado, o aluno, ao ler e escrever, vai construindo

seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais pertinentes para lê-los e escrevê-los e sobre a contextualização do uso da escrita. É necessário que a escola forme leitores e escritores **da** e **para** a vida, pessoas que se percebam como sujeitos no processo de construção de conhecimento e na elaboração de um projeto de vida contextualizado histórica e culturalmente. Para isso, a escola deve ultrapassar os estreitos limites de práticas de aplicação exclusiva dos conteúdos curriculares de forma rígida, passando a considerar a diversidade textual existente na sociedade e experienciada por seus alunos.

Tomando por base o conceito de leitor elaborado por Costa in Rojo (2000, p.68):

[...] E ler textos – ser leitor – também é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter textualidade) e de interpretar textos diversos, dialógicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Podemos afirmar que a leitura deve ser entendida como um processo no qual o leitor depreende o significado do texto não apenas decodificando-o. Por isso, o desenvolvimento da leitura deve propiciar ao aluno a utilização de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Segundo os PCNs:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores [...]. um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre outros trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto[...]. (BRASIL, p.40,41).

Está colocado, então, um grande desafio para o professor: como formar leitores competentes? Acreditamos que um fator preponderante é o próprio professor ser um leitor competente. Além de ser o mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (a língua), cabe a ele transmitir o valor que a língua tem (inclusive para si mesmo), mostrando-se como alguém que vivencia uma relação prazerosa com a leitura e a escrita. Para formar o leitor, o professor, mais do que desenvolver o hábito da leitura, precisa desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possa formar um leitor para toda a vida. E, seguindo as orientações didáticas preconizadas pelos PCNs, o professor pode realizar: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas e permanentes de leitura, a leitura feita pelo professor e acrescentamos a essas a **leitura dramatizada**, atividade priorizada neste capítulo, visando a uma pedagogia do oral.

O trabalho com a literatura e a produção de sentidos, buscando o desenvolvimento da leitura, é uma excelente estratégia para formar leitores para toda a vida, uma vez que a especificidade do texto literário trabalha com a capacidade do leitor em reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Tal texto não deve ser tratado como pretexto para o ensino de boas maneiras, de deveres do cidadão ou de itens da gramática, mas deve ser contextualizado para que haja o reconhecimento e a discussão das singularidades, subjetividades e propriedades que o compõem. Neste tipo de texto, o leitor possui um papel de agente, sendo-lhe possível alterar o seu significado de acordo com as trilhas que escolher para percorrer, devido à riqueza da literatura como espaço plural e aberto (VILLARDI, 1997, p.57). Portanto, na prática constante da leitura na escola, o professor deve ter a preocupação em admitir várias leituras e buscar compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos.

Com base em Villardi (1997, p.110), que, ao falar sobre a importância da literatura afirma: “[...] serve para tornar o homem mais sensível, mais crítico, mais consciente de seu papel social, mais humano – e, certamente,

mais feliz”, percebemos que o trabalho com literatura está interligado ao aprimoramento da leitura, possibilitando o desenvolvimento bimodal do aluno, ou seja, que ele domine o uso da língua materna escrita e falada.

## 2) A LEITURA DRAMATIZADA COMO ATIVIDADE PROSÓDICA<sup>1</sup>

Na tentativa de incorporar a língua falada às aulas de língua materna, realizamos regularmente com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a **leitura dramatizada** como atividade prosódica.

O gênero textual priorizado nessa vivência é do tipo narrativo, pois a leitura dramatizada de pequenos contos permite resgatar, em sala de aula, a prática de contar e ouvir histórias que oportuniza o desenvolvimento das habilidades de ouvir com atenção e compreensão, além de aperfeiçoar a leitura fluente.

A prática pedagógica da leitura dramatizada se divide em etapas interdependentes e igualmente importantes para o alcance do objetivo de valorizar a fala e o seu uso e propiciar o trabalho com a oralidade como competência comunicativa<sup>2</sup>. Estas etapas são: a) escolha do texto; b) leitura silenciosa; c) leitura pela professora; d) definição das falas; e) realização da leitura. Vejamos como cada etapa se efetiva.

### a) Escolha do texto

Para a escolha do texto, definimos antes o tema que os estudantes desejam ler: contos de assombração, de terror, de humor, de histórias populares, de fadas ou outros. Em seguida, lemos para a turma dois ou três textos sobre o tema escolhido (ato que também propicia habilidade de ouvir com atenção e concentração) e realizamos uma votação para a escolha democrática do texto. Assim, os estudantes se percebem como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem e se envolvem, se comprometem e se sentem responsáveis pelo êxito da atividade.

### b) Leitura silenciosa

Escolhido o texto, os estudantes recebem uma cópia para que leiam silenciosamente. Interessante observar que alguns ainda apresentam dificuldade nessa etapa, pois lêem “baixinho”, demonstrando a necessidade de ouvirem o que estão lendo, seja para não se “perderem” na leitura, seja para entenderem a sequência do texto à medida que ouvem o que estão lendo. No sentido de minimizar essa dificuldade, conversamos com eles sobre a necessidade de lermos silenciosamente, pois esta é uma maneira de leitura habitual no cotidiano e, também porque não podemos “incomodar” o outro com a nossa leitura sussurrada.

Realizada a leitura silenciosa, esclarecemos possíveis dúvidas acerca do vocabulário e da compreensão do texto e, caso houvesse ilustração, solicitamos que eles a analisassem identificando suas relações com o texto, visto que relacionar texto e ilustração é uma habilidade importante a ser desenvolvida pela escola. Ainda nesta etapa, realizamos uma conversa em que os estudantes foram incentivados a falar sobre suas percepções acerca da história. Nesse momento, observamos várias manifestações distintas, como por exemplo: correlações do texto com histórias vividas no cotidiano; opiniões sobre o que fariam no lugar de algum personagem; críticas em relação a algumas práticas dos vilões; demonstrações de afeto, de medo e de repreensão de certos personagens, etc.

### c) Leitura pela professora

Nesta etapa, realizamos para os estudantes a leitura oral do texto escolhido, enfocando a entonação, o ritmo, a sonoridade, além dos gestos e da expressividade. Conversamos com eles, então, sobre a maneira individual que cada leitor imprime em sua leitura oral, que cada um lê de acordo com suas próprias características pessoais, mas que o objetivo deve ser de lermos sempre buscando melhorar nossa entonação e expressividade, pois quem lê oralmente visa ser plenamente entendido.

Percebemos que, no momento em que realizamos a leitura oral, os estudantes ficaram atentos, observando e assimilando a maneira como a fizemos, e alguns já eram bastante críticos e se manifestaram sugerindo entonação diferente em determinado momento.

#### d) Definição das falas

Esta é a etapa mais trabalhosa, visto que chegar a um consenso sobre quem lerá o texto correspondente a cada personagem e ao narrador, geralmente, causa uma certa confusão, pois vários estudantes querem ser o narrador ou o personagem principal. Para organizar esta etapa, dividimos a turma em subgrupos com o número de componentes correspondente ao número de personagens e narrador do texto escolhido. Essa divisão pode ser feita através de uma técnica de grupo ou de forma espontânea, seguindo o desejo da própria turma.

Após a formação dos subgrupos, solicitamos que eles definissem quem seria o narrador e cada personagem, lembrando a eles que o critério para tal definição não pode ser quem tem mais facilidade com a leitura fluente, mas justamente ao contrário, para desenvolvermos a habilidade da leitura oral. Em seguida, cada subgrupo ensaia a sua leitura e combina detalhes que podem ser melhorados pelos leitores. Dessa forma, estamos prontos para iniciarmos a leitura dramatizada propriamente dita.

#### e) Realização da leitura

Devidamente preparados, passamos para o momento mais esperado: a realização da **leitura dramatizada**. Cada subgrupo demonstra o desejo de apresentar para o restante da turma a melhor leitura de que é capaz, uma vez que gostam dessa atividade e reconhecem a sua importância. Tudo isso de forma lúdica e prazerosa.

Depois da apresentação da leitura de cada subgrupo, aplaudimos como forma de reconhecimento do esforço realizado por todos e procedemos a uma análise crítica

sobre o que pode ser melhorado, como: entonação, ritmo, expressividade, etc. Dadas as sugestões, o subgrupo se reapresenta para a turma e damos continuidade até que todos realizem a atividade.

### 3) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as atividades prosódicas, como a **leitura dramatizada**, sejam práticas pedagógicas possíveis para o trabalho com a oralidade. Muito ainda precisamos avançar para concretizarmos o objetivo de valorizarmos a fala e o seu uso no ensino da língua materna, incumbindo a escola de colocá-la como atividade central ao lado da escrita.

Através da leitura dramatizada, temos despertado junto aos estudantes o interesse pela leitura oral com prazer e criticidade, além de possibilitarmos o desenvolvimento bimodal do aluno, de maneira que ele domine o uso da língua materna escrita e falada.

Entretanto, encontramos algumas dificuldades como a escassez de tempo para o cumprimento de todas as etapas pertencentes à atividade e os poucos recursos materiais para a reprodução de textos, entre outras. Apesar disso, percebemos que a **leitura dramatizada** tem propiciado mudanças em relação à competência comunicativa dos estudantes. A desenvoltura demonstrada por eles nessa e em outras atividades orais e escritas é um bom exemplo.

Enfrentamos, agora, o desafio de realizarmos a **leitura dramatizada** de obras completas de literatura infantil, pois entendemos que tais obras enriquecerão a atividade e representarão novas possibilidades para o aprimoramento da oralidade.

Por fim, ressaltamos que a oralidade é marcada pela identidade social e que, se a trabalharmos dando-lhe a importância que lhe é devida (em paralelo com a escrita), estaremos contribuindo para a formação de sujeitos capazes de exercerem práticas linguísticas orais e escritas para além dos muros da escola. Sujeitos que tenham a consciência

de que o domínio dessas práticas lhes possibilitará uma participação crítica e transformadora da realidade social em que estão inseridos.

## PROSODICAL ACTIVITIES: THE DRAMATIZED READING

### Abstract

This article relates the pedagogic practice about the activity to orality development through the dramatized reading grown with 4<sup>o</sup> degree of the fundamental teaching students, at Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. We think important to emphasize that the school must form readers and writers from and to the real life, people that realize themselves like fellows in the process of the knowledge construction and in the life project work out contextualized historical and culturally. We believe that the orality is marked by social identity and when it is worked adequately (at the same way to the writing), we will be contributing to the fellows formation able to exercising oral and writing linguistic practices beyond of school walls. Fellows who perceive that to have the control of these practices will probably give them a critical and transforming participation in the social reality where they are inserted.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Orality. Dramatized Reading.

### NOTAS

- 1 Consideramos atividades prosódicas aquelas atividades que envolvem, nas manifestações via modalidade falada, em gêneros ou não, a conscientização quanto ao ritmo, à entonação, às pausas, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como os recursos não verbais (ou paralinguísticos) envolvidos aí: o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, os movimentos do corpo, que têm papel fundamental na interação face a face (cf. MAGALHÃES, 2008)
- 2 De acordo com MARCUSCHI (p.8, 1996), competência comunicativa é entendida “como a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso, o que não é o mesmo que as tradicionais atividades de codificação, tal como se imaginava numa teoria da comunicação de tipo estruturalista.”

### REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BELINTANE, Claudemir. *Linguagem oral na escola em tempo de redes*. Educação e Pesquisa, v.26, n.1. São Paulo: 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- COSTA, Sérgio Costa. *A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico*. In ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FÁVERO, Leonor. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1993.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Por uma pedagogia do oral. Signum: Estudos da Linguagem*. Universidade Estadual de Londrina. v. 11 n. 2, dez.2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. Trabalho de Lingüística Aplicada, n.30,1997,p.39-77.
- \_\_\_\_\_, *A língua falada e o ensino de português*. Mimeo. 1996.
- PAULINO, Graça et alii. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo horizonte: Formato, 2001.
- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade em sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SILVA, Vania Fernandes e Silva. *“Perdeu, passa tudo!”: A Voz do Adolescente Autor de Ato Infracional*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – Uma perspectiva Social*. 17<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2002.

VILLARDI, Raquel . *Ensinar a Gostar de Ler: Discutindo Estratégias Para A Formação de Leitores..* Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, 1998, p. 12-17.

Enviado em 23 de julho de 2009.

Aprovado em 15 de setembro de 2009.

