

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade De Letras
Pós-Graduação em Letras

Vanusa Maria Félix

ESCUTA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA:
ensino e aprendizagem da oralidade

Belo Horizonte
2025

Vanusa Maria Félix

**ESCUITA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA:
ensino e aprendizagem da oralidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Belo Horizonte
2025

F316e

Félix, Vanusa Maria.

Escuta compreensiva e interpretativa [manuscrito] : ensino e aprendizagem da oralidade / Vanusa Maria Félix. – 2025.
1 recurso online (84 f.: il., tabs., grafs., color., p&b.) : pdf.

Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 62-65.

Apêndices: f. 66-84.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Versificação – Teses. 3. Língua portuguesa – Pronúncia – Teses. 4. Oralidade – Teses. 5. Prosódia – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCUITA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA: ENSINO E APRENDIZAGEM DO USO DE FEEDBACK

VANUSA MARIA FÉLIX

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **19 de março de 2025**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestra em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Ana Luiza de Souza Couto

SESI

Prof^a. Mayara Nicolau de Paula

UFMG

Prof^a. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 19 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza de Souza Couto, Usuário Externo**, em 28/03/2025, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mayara Nicolau de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 28/03/2025, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3966766** e o código CRC **D0E6ABE9**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE VANUSA MARIA FÉLIX

Às **09:00** horas do dia 19 de março de 2025, realizou-se online a sessão pública para a defesa da Dissertação de **VANUSA MARIA FÉLIX**, número de registro **2023686908**. A presidência da sessão coube à **Prof^ª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães**, orientadora. Inicialmente, a presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: **Prof^ª. Ana Luiza de Souza Couto** (SESI), **Prof^ª. Mayara Nicolau de Paula** (UFMG) e **Prof^ª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães** (UFMG), orientadora. Em seguida, a candidata fez a apresentação do trabalho que constitui sua **Dissertação de Mestrado**, intitulada: "**ESCUITA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA: ENSINO E APRENDIZAGEM DO USO DE FEEDBACK**". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e, logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, e decidiu considerar **aprovada** a **Dissertação de Mestrado**. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela presidente da Comissão.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 19 de março de 2025.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza de Souza Couto, Usuário Externo**, em 28/03/2025, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mayara Nicolau de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 28/03/2025, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3966732** e o código CRC **C1FAE8D3**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me conduzido à área da educação, um caminho que me transforma diariamente e me permite contribuir para a formação de outras pessoas. Ao meu marido, minha gratidão pelo apoio incondicional durante o mestrado, pela paciência e, sobretudo, por ter se dedicado a me levar à UFMG quando a preguiça de pegar o ônibus quase me venceu. À minha orientadora, Daniela Mara, sou profundamente grata pelo carinho, pela compreensão e por ter acolhido minha ideia de projeto, mesmo quando ela ainda não estava bem formulada e, mais ainda, por sua paciência quando eu simplesmente parei de pensar.

Expresso também minha gratidão às professoras Mayara e Ana Luiza pelas valiosas orientações no dia da qualificação, que me ajudaram a enxergar novos caminhos para a pesquisa. À minha nova amiga Lucele, agradeço por ter se tornado uma companheira querida nessa jornada, compartilhando experiências e desafios do mestrado. À minha colega de trabalho Elizângela Nunes, minha sincera gratidão pelo incentivo constante: foi ela quem me motivou a ingressar no mestrado, me emprestou livros fundamentais para a elaboração deste trabalho e, com generosidade e amizade, esteve presente até mesmo em minha casa para me ajudar. Sua presença acolhedora e entusiasmada foi essencial em muitos momentos. Aos meus alunos, minha imensa gratidão por aceitarem e permitirem a realização da pesquisa, tornando-se parte essencial deste trabalho.

Agradeço ainda a todos os estudiosos da educação, cujas pesquisas e reflexões nos oferecem apoio teórico e dão forma a ideias que, por vezes, nem nós mesmos conseguimos compreender completamente. Meu agradecimento especial à professora Adriane, cuja sábia frase me ajudou a encontrar um norte para minha pesquisa. E, por fim, agradeço a todos os professores do ProfLetras por, com humildade, compartilharem conosco sua vasta bagagem de conhecimento, enriquecendo nossa trajetória acadêmica e profissional.

“Ou fazemos isso, ou seja, ensinamos nosso povo a ouvir, ou continuaremos reclamando que a moça do *telemarketing* não entendeu o que a gente queria, nem o gerente do banco, nem o médico, nem o professor, nem o político, nem o policial de plantão, nem o advogado da família, nem nosso cônjuge, nem nosso filho...” (FERRAREZI JR., 2014, p.70)

RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa, com foco na formação de alunos do Ensino Fundamental 2. A pesquisa surgiu da percepção da escassez de trabalhos voltados para a sistematização da escuta como prática pedagógica e da necessidade de desenvolver essa habilidade no contexto escolar. Fundamentada em teóricos como Bakhtin, Antunes, Carvalho & Ferrarezi Jr., entre outros, a dissertação aborda conceitos como interação verbal, responsividade, alteridade e feedback, destacando a importância da escuta ativa para a construção do conhecimento e a melhoria das relações comunicativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação aplicada a uma turma do 8º ano de uma escola pública da cidade de Nova União/MG, utilizando uma sequência didática composta por atividades de sondagem, oficinas de escuta e feedback. A prosódia, especialmente os elementos de entonação, ritmo e pausas, foi trabalhada como estratégia para aprimorar a escuta dos alunos. Os resultados evidenciam desafios como a dificuldade de concentração dos estudantes, a necessidade de planejamento mais eficiente e a adaptação do uso de tecnologia no contexto pedagógico. Conclui-se que o ensino da escuta deve ser tratado de forma sistemática, favorecendo a compreensão crítica, a interação verbal significativa e a formação cidadã dos alunos.

Palavras-chave: escuta compreensiva e interpretativa; oralidade; interação verbal; prosódia; responsividade; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching of comprehensive and interpretative listening in Portuguese Language classes, focusing on the education of middle school students. The research emerged from the perception of the scarcity of studies addressing the systematic teaching of listening as a pedagogical practice and the need to develop this skill in the school context. Based on theorists such as Bakhtin, Antunes, and Carvalho & Ferrarezi Jr., among others, the dissertation explores concepts such as verbal interaction, responsiveness, otherness, and feedback, highlighting the importance of active listening for knowledge construction and improved communicative relationships. Methodologically, this is an action research applied to an 8th-grade class in a public school in the city of Nova União/MG, using a didactic sequence composed of diagnostic activities, listening workshops, and feedback exercises. Prosody, particularly the elements of intonation, rhythm, and pauses, was used as a strategy to enhance students' listening skills. The results highlight challenges such as students' difficulty in maintaining concentration, the need for more efficient planning, and the adaptation of technology use in the pedagogical context. The study concludes that listening education should be addressed in a systematic manner, fostering critical comprehension, meaningful verbal interaction, and citizen formation among students.

Keywords: comprehensive and interpretative listening; orality; verbal interaction; prosody; responsiveness; portuguese language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Compreensão de textos orais/BNCC.....	14
Quadro 2 – Questionário referente ao áudio	44
Quadro 3- Amostra de cada padrão de resposta	45
Quadro 4 - Análise do questionário/áudio/8º ano 1	46
Quadro 5 - Elementos da prosódia.....	50
Quadro 6– Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist"	51

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Vídeo Guess the Sound Quiz 50 Sounds to Guess.....	49
Imagem 2 - Alunos realizando a tarefa	52
Imagem 3 - Alunos realizando a tarefa	52
Imagem 4- Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" completamente preenchida .	53
Imagem 5 – Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" parcialmente preenchida....	54
Imagem 6– Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" parcialmente preenchida.....	54
Imagem 7- Oficina de feedback.....	57
Imagem 8 - Oficina de feedback.....	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA.....	27
3.2. A ALTERIDADE, A RESPONSABILIDADE E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO.....	29
3.3. ESCUTA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA	32
3.4. INTERAÇÃO E INTERPRETAÇÃO: O USO DO <i>FEEDBACK</i>	34
3.5. PROSÓDIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
3.6. CONCLUSÃO.....	38
4. METODOLOGIA	39
4.1. PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE NO 8º ANO.....	39
4.2. ETAPAS.....	40
4.3. DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLANEJADA	41
5. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA.....	43
5.1. 1ª ETAPA: SONDAÇÃO.....	43
5.1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	43
5.1.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO REFERENTE AO ÁUDIO	44
5.2. 2ª ETAPA: OFICINAS DE ESCUTA.....	48
5.2.1. 1ª PARTE: CONSCIÊNCIA AUDITIVA	48
5.2.2. 2ª PARTE: AULA EXPOSITIVA	49
5.2.3. 3ª PARTE: ANÁLISE DE ÁUDIO	50
5.3. 3ª ETAPA: OFICINA DE <i>FEEDBACK</i>	55
5.4. 4ª ETAPA: IDENTIFICAÇÃO DE TODOS OS ITENS ESTUDADOS ANALISANDO UMA ENTREVISTA.....	60
5.5. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA	60
5.6. REFERENCIAL TEÓRICO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA	61
5.7. COMO IMPLEMENTAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ESCUTA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE	66

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce da constatação da existência de uma lacuna referente a trabalhos voltados à escuta em sala de aula. Especificamente, nasce de um episódio em que um aluno do primeiro ano do ensino médio, durante uma aula sobre argumentos do texto dissertativo-argumentativo, se recusa a participar da roda de conversa. Ao ser questionado sobre o porquê da recusa, o aluno argumentou de forma ríspida e com voz embargada: “Falar para quê? As pessoas não prestam atenção no que a gente fala, não entendem nada e ainda respondem com falta de educação”. O referido aluno teria sido atendido grosseiramente por uma das funcionárias da secretaria da escola que não o teria compreendido, tratando-lhe com impaciência. O acontecido despertou atenção para a temática oralidade, “falar e escutar”, nas atividades corriqueiras do dia a dia.

Diante desta situação e tendo a oportunidade de pesquisa em sala de aula, no ProfLetras, algumas perguntas surgem para reflexão como:

- Na atualidade, qual é o papel da escuta no cotidiano do aluno?
- A escuta é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa de maneira formal e sistemática?
- É possível preparar o aluno para uma escuta ativa, compreensiva e interpretativa?
- Quais as alternativas para se trabalhar a escuta em sala de aula?
- Ao trabalhar a escuta ativa, compreensiva e interpretativa, quais conteúdos devem ser abordados?
- Trabalhar elementos da prosódia pode ser uma alternativa para desenvolver uma escuta ativa, compreensiva e interpretativa em sala de aula?

Tais questionamentos levaram à composição de um objeto de estudo relacionado ao plano da oralidade: escuta compreensiva e interpretativa. Trata-se, então, de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa sobre o ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Nova União.

A pesquisa surge em um contexto de grande utilização das redes sociais, meio pelo qual os usuários são motivados a se expressar, opinar, questionar, responder e criticar, fazendo com que as pessoas estejam constantemente interagindo umas com as outras. Apesar disso, não é

possível afirmar que, além de se manifestar, elas saibam também receber, compreender e interpretar de maneira coerente o que o outro expressa e promover uma verdadeira interação.

Essa dificuldade em interpretar e compreender o que é expresso pelo outro remete à concepção de diálogo apresentada por Bakhtin (1997, p.149), para quem a comunicação efetiva não se dá por meio de enunciações isoladas, mas sim pela interação entre falante e ouvinte." Isso pressupõe que o diálogo acontece na interação e, portanto, não basta se expressar (falar ou escrever). É preciso ter a disposição e a habilidade para receber o "discurso de outrem" (ouvir ou ler). Na atualidade, com a grande estimulação à fala (opinar, questionar, criticar...) por meio das redes sociais, o ato de atentar-se ao que o outro disse, a escuta, tem se tornado cada vez mais uma tarefa complexa, principalmente, nos diálogos face-a-face.

Diante do exposto, pretende-se, nesta dissertação, refletir sobre a importância da escuta em sala de aula e propor práticas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escuta dos alunos. A hipótese principal é a de que a abordagem da escuta compreensiva e interpretativa na sala de aula contribui para a melhor interação dos alunos em diversos contextos.

A pesquisa sobre o ensino da escuta compreensiva e interpretativa justifica-se por diversos fatores, dentre eles, a escassez de pesquisas relacionadas ao tema. Dentro do ProfLetras/UFGM, por exemplo, 105 dissertações já foram apresentadas desde 2013 e, dessas, apenas 8 tratam-se do estudo da oralidade e nenhuma a respeito da escuta compreensiva e interpretativa.

Outro fator importante é a precariedade da formação do professor em relação ao ensino das habilidades da oralidade. Segundo Magalhães e Lacerda (2019, p. 2), a tradicional supremacia da escrita que se figurou por muitos anos, na sociedade e nas instituições de ensino, gerou "o pressuposto de que a oralidade não é passível de ensino sistematizado e com reflexões linguísticas". Mesmo que, desde as décadas 70, 80 e 90, várias áreas da Linguística tenham se dedicado às pesquisas sobre o ensino de oralidade e mudanças significativas tenham ocorrido no âmbito das políticas e dos discursos oficiais curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998, ressaltando a importância do trabalho com gêneros orais, ainda há uma predominância do ensino de gramática e leitura nas escolas "por razões históricas e pelo efeito retroativo das avaliações de larga escala" (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 16) e a ausência de discussões sobre a oralidade como objeto de ensino nos cursos de formação de professores.

Os futuros professores ainda convivem com curso de licenciatura (presencial ou a distância) que não discutem a oralidade como objeto didático em suas disciplinas ou mesmo utilizam de forma inadequada os gêneros orais formais (como os seminários)

no interior de seu próprio curso. Há uma carência de reflexão também sobre a ‘oratura’, ‘as práticas literárias orais’, ‘as culturas orais’, ‘as práticas de letramento que envolvem oralidade’ nas disciplinas dos cursos de licenciatura (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 16).

Na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, encontra-se outra justificativa para a pesquisa. Ela orienta que as aulas de Língua Portuguesa proporcionem experiências que levem os alunos à “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 66-67, grifo nosso). Nela, a oralidade, assim como em outros documentos curriculares já existentes, como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) agora de uso não obrigatório, é apresentada como um dos quatro eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem. Sendo, então, a oralidade uma prática de linguagem, a BNCC define tópicos que devem ser considerados para os tratamentos das práticas orais da linguagem, dentre eles, a escuta ativa, fazendo parte do tópico “Compreensão de textos orais”.

Quadro 1- Compreensão de textos orais/BNCC

<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
---	--

Fonte: Brasil (2017, p.79)

Os PCNs de Língua Portuguesa já faziam referência aos desenvolvimentos de habilidades relacionadas à escuta, inclusive à escuta compreensiva, dizendo que “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 19). Em uma nota de rodapé, os PCNs até apresentam uma definição de escuta que está diretamente ligada ao aprendizado da escuta compreensiva e interpretativa: “Na perspectiva deste documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35).

Há ainda uma justificativa pessoal que deu origem ao interesse em pesquisar o ensino da escuta compreensiva e interpretativa, a observação em sala de aula de um caso em que um aluno foi mal compreendido diante de uma demanda na escola. Tal situação evidenciou a relevância de se desenvolver um trabalho sistêmico com a escuta uma vez que ela faz parte do cotidiano não só dos alunos, mas de toda a sociedade. As atividades no cotidiano das pessoas são permeadas pelo uso da fala e da escuta, porém isso não significa que todos os falantes de

uma língua possuem, naturalmente, habilidades suficientes para descartar qualquer conhecimento em relação a oralidade ou para evitar problemas na comunicação.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa postura ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo na sala de aula (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

Por fim, a pouca habilidade em ouvir, presente na atualidade, e os resultados inadequados diante de interpretações equivocadas decorrentes da falta de atenção ao que é dito também justificam esta pesquisa. A correria do dia a dia, o hábito de consumir conteúdo de forma instantânea e superficial por meio das redes sociais disseminar o costume da pressa e falta de atenção, prejudicando assim a comunicação nas atividades cotidianas. Diante de tal demanda, é relevante criar meios de auxiliar os alunos, futuros adultos atuantes na sociedade, se já não atuam, a desenvolver proficiência no desempenho comunicativo.

Como objetivo geral temos refletir sobre a importância do ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa e propor práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa em alunos do Ensino Fundamental 2, melhorando sua interação verbal em diversos contextos.

Ainda objetivamos especificamente:

1. realizar revisão bibliográfica de trabalhos e pesquisas que tratam da oralidade na sala de aula, observando o papel da escuta nestas pesquisas;
2. discutir a importância da escuta compreensiva e interpretativa para a formação do aluno;
3. verificar o que pode ser trabalhado em sala de aula para o desenvolvimento da escuta compreensiva e interpretativa;
4. refletir sobre como o *feedback* pode ser usado para minimizar distorções na interpretação do texto oral;
5. propor práticas relacionadas à escuta compreensiva e interpretativa;
6. observar a resposta dos alunos diante da proposta apresentada sobre escuta compreensiva e interpretativa;
7. avaliar se o trabalho com a prosódia pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades de escuta.

Esta dissertação está organizada de maneira sistemática e estruturada, seguindo a lógica acadêmica de um trabalho científico. Neste primeiro capítulo, apresentamos a introdução que contextualiza a pesquisa, justificando a escolha do tema e apresentando

os objetivos e a relevância do estudo. Em seguida, nos capítulos dois e três, temos a revisão bibliográfica e o referencial teórico que fornecem embasamento para a pesquisa, discutindo conceitos fundamentais sobre oralidade, escuta compreensiva e interpretativa, interação, *feedback* e prosódia. A parte metodológica descreve a abordagem adotada na pesquisa, incluindo a organização das etapas e a descrição da sequência didática aplicada aos alunos. O trabalho segue com a análise da sequência didática, detalhando os resultados obtidos em cada etapa: sondagem, oficinas de escuta e *feedback*, além da avaliação final. Por fim, a dissertação encerra-se com a conclusão, que sintetiza os achados desta pesquisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo levantamento feito em 2024, das 105 dissertações produzidas a partir do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG, apenas 8 trataram do ensino-aprendizagem de oralidade. Cada uma dessas dissertações apresentou o ensino da oralidade por meio de perspectivas diferentes e, muitas vezes, associado ao ensino de leitura e escrita.

Esta revisão bibliográfica visa mostrar, brevemente, trabalhos já desenvolvidos sobre oralidade dentro do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG e de outros programas de pós-graduação, observando a forma com que o tema foi abordado em sala de aula e sua relevância para o ensino da Língua Portuguesa. Para esse propósito, seis autores foram escolhidos e suas dissertações analisadas: Athouguia (2018), Barreto (2022), Evaristo (2006), Ramalho (2023), Santos (2018) e Souza (2019).

A primeira dissertação analisada é a “Possibilidade de desenvolvimento da oralidade por meio da transposição do gênero resenha para gênero videocast” (ATHOUGUIA, 2018). Nela, a autora faz uso da proposta de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004) para a organização de oficinas de produção, resultando em um total de sete oficinas “direcionadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência oral dos alunos participantes” (ATHOUGUIA, 2018, p.69). Tais oficinas foram aplicadas aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal e foram compostas pelas etapas de conhecimento do gênero videocast, análise de resenhas, leitura de livros selecionados da autora Lyggya Bojunga, expressão corporal ministrada por um ator, interpretação vocal ministrada por uma locutora de rádio e produção de vídeo com visita a uma escola de Youtubers, em Belo Horizonte.

O objetivo geral da pesquisa de Athouguia (2018) foi trabalhar a competência oral dos alunos. Foi possível perceber também que além do foco no trabalho oral, houve um empenho em utilizar metodologias e recursos diversificados e tecnológicos com o intuito de atrair o estudante, tornando a aprendizagem mais significativa. Isso fez com que a pesquisa não tratasse somente do ensino-aprendizado do discurso oral, mas também da observação da relevância do uso de tecnologias e da escolha metodológica. Athouguia (2018, p. 18) menciona que por meio da pesquisa ficou clara a “necessidade de se criar métodos e estratégias que possibilitem um trabalho atraente e eficaz com a modalidade oral” e “a demanda de uso da tecnologia na educação, por esta apresentar novas e múltiplas possibilidades de ensino diante dos inúmeros recursos ofertados, principalmente, pela internet”.

A dissertação “As concepções dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes-Rj sobre o ensino de oralidade: por uma pedagogia da comunicação” (BARRETO, 2022) analisa as concepções de professores do Ensino Fundamental de Campos dos Goytacazes (RJ) sobre o ensino da oralidade, com foco na transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental. A pesquisa destaca a prevalência histórica de práticas grafocêntricas, que favorecem a escrita em detrimento da oralidade, muitas vezes vista como uma modalidade informal da língua. O estudo também aborda a importância do ensino da oralidade como ferramenta de comunicação e cidadania, apontando os esforços de professores para romper com práticas que silenciam os alunos. Baseando-se em documentos curriculares como os PCNs e a BNCC, a autora propõe estratégias para integrar a oralidade ao ensino, como o uso de gêneros textuais orais. Com base em metodologias qualitativas, incluindo questionários aplicados a professores, a pesquisa revela desafios como a falta de formação adequada e recursos para abordar a oralidade. A conclusão defende a pedagogia da comunicação como meio de valorizar a oralidade e promover práticas educacionais mais inclusivas e interativas.

A dissertação “A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações” (EVARISTO, 2006) investiga a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem, com foco em sua inclusão no ensino básico e superior no Brasil. A autora analisa como os estudos linguísticos em cursos de Letras podem contribuir para a formação de professores e para o ensino da língua materna. O trabalho parte do pressuposto de que o ensino tradicional priorizou a escrita, negligenciando a oralidade, e destaca a necessidade de integrar essa dimensão ao currículo escolar.

Baseando-se em teorias linguísticas e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o estudo propõe que o ensino da oralidade deve incluir práticas concretas, como o uso de gêneros textuais orais, a análise de discursos radiofônicos e outras atividades que enfatizem a interação social. A dissertação também aborda os desafios históricos e pedagógicos associados à formação de professores, sugerindo a valorização de abordagens interativas e contextuais. Em suma, a pesquisa defende a oralidade como uma prática social essencial e argumenta que sua inclusão no ensino pode formar cidadãos mais críticos e conscientes das relações sociais e do uso da linguagem.

A dissertação “O Júri Simulado e o Ensino de Argumentação: Suscitando o Poder da Fala” (RAMALHO, 2023) explora o uso do júri simulado como uma estratégia didática para ensinar argumentação na educação básica. O objetivo principal foi investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual "júri simulado" em sala de aula, enfatizando práticas argumentativas e orais. O trabalho foi realizado em uma escola pública

com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, abordando temas como violência contra a mulher. Tal pesquisa foi qualitativa, de natureza aplicada e seguiu os princípios da pesquisa-ação. Foi utilizada a sequência didática de Dolz et al. (2013), e o arcabouço teórico baseou-se na Teoria da Argumentação de Anscombe, Ducrot e Perelman, além de estudos sobre gêneros discursivos e oralidade.

Em “Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários” objetivou “mostrar que a contação de textos literários favorece o desenvolvimento do discurso oral dos alunos” (SANTOS, 2018, p. 9). Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora organizou oficinas que foram divididas em duas partes: “na primeira, ocorreram as atividades que favoreceram o “quebra-gelo” e a adesão dos alunos à proposta; na segunda parte, o “Em Cena” introduziu os jogos teatrais” (SANTOS, 2018, p. 28). A pesquisa foi realizada com os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal.

As oficinas contaram com atividades de leitura e interpretação de textos selecionados, dinâmicas, jogos, contação com o grupo do projeto Contos de Mitologia da UFMG, preparação e apresentação de contação de histórias. Essas atividades tiveram como propósito “desenvoltura, a desinibição, as técnicas de contação e de relacionamento com o público” (SANTOS, 2018, p. 128) e, ao final delas, a pesquisadora pode perceber mudanças de atitude dos alunos em relação à fala em público, mesmo que alguns ainda permaneceram muito tímidos.

Finalmente, a pesquisa “Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”, Souza (2019) abordou o ensino-aprendizado da oralidade por meio da retextualização de textos orais em textos escritos, em linguagem formal. Com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, a autora desenvolveu o trabalho com a oralidade usando gravação em áudio de relatos orais de experiência vivida pelos alunos e propondo a transcrição deles. Em seguida, os discentes fizeram a identificação de marcadores conversacionais presentes nos relatos para, a partir daí, contá-los, analisá-los e classificá-los com auxílio de uma tabela desenvolvida pela pesquisadora. Segundo Souza (2019, p. 16), o que se pretende com essa sequência de atividades

é entendermos que os MCs são muito importantes na modalidade oral, mas são quase totalmente descartados quando retextualizamos um discurso da oralidade para a norma-padrão escrita da língua e que essa é uma das principais diferenças entre fala e escrita. A partir do momento em que o aluno compreende essas diferenças, fica mais fácil para ele entender não somente a organização dessas duas modalidades de expressão da língua, como também o processo de retextualização.

As dissertações analisadas compartilham o foco no desenvolvimento da oralidade no contexto escolar, mas se diferenciam quanto aos objetivos, metodologias e contribuições específicas. Todas abordam a importância da oralidade no ensino básico e exploram estratégias variadas para promover competências linguísticas, argumentativas e sociais entre os estudantes.

A pesquisa de Athouguia (2018) destaca o uso de tecnologias como elemento central no ensino da oralidade. A autora utiliza a sequência didática para organizar oficinas voltadas à transposição do gênero resenha para videocast, com atividades como expressão corporal, interpretação vocal e gravação de vídeos. O uso de metodologias diversificadas e recursos tecnológicos tornou o aprendizado mais atrativo e significativo, enfatizando a relevância das ferramentas digitais no ensino contemporâneo. Essa abordagem diferencia-se por seu foco no uso de multimodalidades e na integração da tecnologia à sala de aula.

Já a dissertação de Barreto (2022) volta-se para as concepções de professores sobre o ensino da oralidade, revelando desafios como a falta de formação adequada e o predomínio de práticas grafocêntricas. A autora propõe uma pedagogia da comunicação que valorize a oralidade como ferramenta de cidadania e interação social. Com base em documentos curriculares, como os PCNs e a BNCC, a pesquisa sugere estratégias práticas para integrar gêneros textuais orais ao ensino, contribuindo para romper com práticas que silenciam os estudantes.

Por sua vez, Evaristo (2006) investiga a oralidade como objeto de ensino nos níveis básico e superior, destacando sua integração ao currículo escolar. A autora enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a interação social, com foco na formação de professores em cursos de Letras. Sua contribuição está na análise teórica e histórica da oralidade no contexto educacional, defendendo a importância de práticas que articulem teoria e ensino prático.

A dissertação de Ramalho (2023) apresenta o gênero "júri simulado" como estratégia didática para o ensino de argumentação. A pesquisa-ação envolveu a aplicação de uma sequência didática com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, abordando temas relevantes como a violência contra a mulher. O estudo evidencia como o júri simulado desenvolve habilidades argumentativas e discursivas, promovendo a formação cidadã e o empoderamento dos alunos. Essa pesquisa se destaca por adaptar um gênero do campo jurídico para o contexto educacional, enfatizando a oralidade formal e a participação crítica dos estudantes.

Na pesquisa de Santos (2018), a contação de histórias é explorada como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade. Oficinas interativas, com dinâmicas, jogos teatrais e atividades

de leitura, foram aplicadas para promover a desinibição e a desenvoltura dos alunos na fala em público. A autora constatou que, apesar de algumas dificuldades persistirem, a abordagem lúdica favoreceu o engajamento dos estudantes e o aprimoramento das suas habilidades orais.

Por fim, Souza (2019) investiga a relação entre oralidade e escrita por meio da retextualização de relatos orais para textos formais. A pesquisa utilizou gravações e transcrições de relatos orais dos alunos, promovendo a análise de marcadores conversacionais e a compreensão das diferenças entre fala e escrita. Essa abordagem contribuiu para ampliar o entendimento dos estudantes sobre as modalidades da língua, promovendo tanto a competência oral quanto a escrita.

Embora todas as dissertações compartilhem o objetivo de promover a oralidade no ensino, elas se diferenciam em suas abordagens. Athouguia (2018) foca no uso de tecnologias, enquanto Barreto (2022) e Evaristo (2006) discutem a formação docente e práticas pedagógicas. Ramalho (2023) adapta o gênero "júri simulado" ao ensino, Santos (2018) utiliza a contação de histórias de forma lúdica e Souza (2019) explora a retextualização como ferramenta de ensino. Em conjunto, essas pesquisas reforçam a relevância da oralidade na educação básica e apresentam caminhos inovadores para sua integração às práticas pedagógicas.

A análise das seis dissertações revelou que o ensino da oralidade na Língua Portuguesa ainda é um campo em construção, carecendo de maior debate e investigação. Um dos principais desafios identificados é a falta de formação dos professores para ensinar essa modalidade, o que contribui para dificuldades na definição do que deve ser ensinado. Com frequência, o ensino da oralidade é vinculado à escrita ou à leitura de gêneros textuais, sem um foco exclusivo nas especificidades da comunicação oral. Nesse contexto, a presente pesquisa assume relevância ao propor reflexões sobre o que ensinar em relação à oralidade, como fazê-lo e se é possível trabalhá-la de forma autônoma, sem atrelá-la às práticas de leitura ou escrita formais. Diferentemente das dissertações analisadas, esta pesquisa traz um olhar inovador ao considerar a escuta como uma habilidade independente e viável de ser desenvolvida em sala de aula, ampliando as possibilidades de abordagem pedagógica da oralidade.

Esta pesquisa apresenta um diferencial ao explorar a escuta ativa como habilidade autônoma e viável de ser desenvolvida em sala de aula. Essa abordagem preenche uma lacuna no campo do ensino de Língua Portuguesa, que historicamente priorizou leitura e escrita em detrimento da oralidade. O foco na escuta compreensiva e interpretativa, fundamentado em referências teóricas como Bakhtin, Antunes e Carvalho & Ferrarezi Jr., traz um aspecto inovador ao enfatizar o papel do ouvinte no processo interativo e comunicativo. Além disso, o uso do *feedback* como ferramenta pedagógica para minimizar ruídos e promover a interação

demonstra uma aplicação prática e contemporânea da teoria à realidade escolar. Essa estratégia não apenas reforça o aprendizado ativo, mas também promove habilidades como empatia, responsividade e alteridade, essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Por fim, a relevância do pesquisa se intensifica pela sua proposta de sistematizar o ensino da escuta em um contexto escolar que frequentemente negligencia essa prática. Ao propor práticas concretas e avaliáveis para o desenvolvimento da escuta ativa, o trabalho contribui para a inovação no ensino de Língua Portuguesa e amplia as possibilidades pedagógicas no campo da oralidade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, iremos apresentar os fundamentos teóricos usados para embasar as ações desenvolvidas na sequência didática. O referencial teórico foi sendo construído ao longo da pesquisa, à medida que surgiam questionamentos e necessidades de aprofundamento. Inicialmente, havia o desejo e a motivação para trabalhar a escuta em sala de aula, porém, não se tinha uma ideia clara sobre quais aspectos deveriam ser desenvolvidos para aprimorar essa habilidade nos alunos. Dúvidas sobre o que apresentar para que eles pudessem adquirir uma escuta compreensiva e interpretativa impulsionaram a investigação, levando à busca por fundamentos teóricos que orientassem essa prática. Todo o material pesquisado teve como objetivo responder a questões centrais, como a possibilidade de ensinar os alunos a escutar de maneira eficaz e quais elementos específicos deveriam ser abordados nesse processo de ensino.

Antes de mais nada, é importante ressaltar o valor do referencial teórico para a organização do trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa, uma vez que seu conhecimento influencia, direta ou indiretamente, em suas escolhas na sala de aula. Segundo Antunes (2003, p. 39)

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

O embasamento teórico precisa ser revisto, estudado e compreendido para que a atividade pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa seja “mais produtiva, mais relevante e significativa” (ANTUNES, 2003, p. 40), principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem da oralidade, pois anos de propagação do ensino com foco apenas na a leitura e da escrita fez dela algo dispensável. Portanto, a atualização dos conhecimentos teóricos pode fazer do trabalho com a oralidade não apenas análises da diferença entre o oral e o escrito, mas também o estudo de suas características, de sua compreensão e interpretação e estratégias para a proficiência comunicativa.

Dito isso, o primeiro estudo que irá nortear as atividades deste pesquisa é o de Antunes (2003) que trata da concepção de língua enquanto interação social. A autora assume para as suas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa “uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2003, p. 42). Seguindo tal concepção, o presente pesquisa se orientará pelo princípio de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p.42). Portanto, a função interativa da língua

será considerada, pois o desenvolvimento da escuta compreensiva e interpretativa requer a participação ativa dos interlocutores.

O filósofo e linguista russo, Bakhtin, também fará parte do referencial teórico deste pesquisa, em consonância com as ideias de Antunes sobre interação verbal. Para Bakhtin (1997, p. 125), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Ele completa ainda considerando o diálogo, interação entre o locutor e o interlocutor, como uma das formas mais importantes de interação verbal. Assim, é possível perceber que quem utiliza a língua (lendo, escrevendo, falando ou ouvindo) está inserido em um “fenômeno social de interação verbal” composto por enunciação ou enunciações, exercendo papéis importantes nessa interação, os de locutor e interlocutor. À medida que o aluno toma consciência desses papéis e da importância deles para o processo interativo da comunicação, ele vai se tornando apto para realizá-los de forma mais autônoma e eficiente.

Isso nos leva ao segundo referente teórico, o ato responsivo, definido também por Bakhtin que afirma que “Todo discurso é orientado para a resposta [...]” (BAKHTIN, 1998, p.89). Miotello (2018) nos esclarece que, para Bakhtin, há dois compromissos fundamentais para o interlocutor: escuta e resposta. Ou seja, em uma interação verbal, o falante convoca o ouvinte a escutar e também a responder.

O primeiro é me colocar a escuta; levantar minha parabólica, botar a parabólica para funcionar; instalar pontos de contato com o mundo e com o outro; estar pronto para ouvir o outro. Mas disso decorre o segundo compromisso: e uma vez que eu escutei, uma vez que eu fui convocado, a minha segunda atitude é de resposta (MIOTELLO, 2018, p. 25).

É importante entender que o ato de escuta precede o ato de resposta. Isso quer dizer que quem escuta é convocado a responder ao falante, mas, para que esta resposta esteja inserida no processo de interação verbal, é preciso que o ouvinte esteja aberto para compreender o que foi dito. Se isso não acontecer, não haverá interação verbal.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Bakhtin (1997) configura também o ato responsável. Esse conceito é amplamente desenvolvido pelo autor, trazendo várias perspectivas em relação ao significado de responsabilidade. Será considerada para a elaboração desta pesquisa a ideia de responsável como aquele que está comprometido com algo; em fazer algo. O compromisso que o interlocutor assume para com o locutor em escutá-lo, compreendê-lo e respondê-lo.

Uma questão interessante sobre o ato responsável é que, em uma interação verbal, o interlocutor assume um compromisso não só com o locutor, mas também consigo. O interlocutor ao responder precisa colocar algo dele em sua resposta, para que, através dela, ele possa atuar no mundo. Ensinar a escutar é não só ensinar a interpretar a fala do outro, mas também ensinar a se posicionar em relação à fala do outro.

Indo para a educação, então, diria: 1) processos de escuta são coisas que a gente precisa desenvolver. Aprender a desenvolver processos de escuta, se colocar na escuta, colocar-se escuta não é ouvir, às vezes eu ponho a mão na orelha para denotar esse processo de escuta, mas a gente escuta é com tudo: é com o olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só 'ouvir'. (...) 2) aprender a fazer os processos responsivos. Então você tem que dizer a sua palavra, depois que você escuta, depois que você é convocado, depois que aquilo te altera, nesse mesmo processo, é preciso responder, você não tem escapatória, você tem que responder, você tem que se colocar na resposta, porque essa sua palavra é que justifica a sua existência, essa sua resposta, esse seu dizer, esse seu fazer, aquilo que você veio fazer, é isso que justifica a sua existência (MIOTELLO, 2018, p. 36).

Esses tópicos citados acima, se conectam com as ideias do quarto referente teórico apresentado em Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). Os autores defendem o ensino da oralidade em sala de aula apontando sua relevância e indicando o que precisa ser ensinado. Ao propor um ensino com sistematicidade de método e dedicação, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 68) sugerem que o trabalho com a oralidade aconteça de forma a ajudar o aluno a se posicionar frente à “conversa alheia”, ouvindo direito, interpretando e relacionando o que ouve com a realidade do mundo, comparando informações, racionalizando a mensagem alheia, enfim, se defendendo “daquilo que os outros falam” e, assim, fazendo o que Bakhtin sugere sobre o ato responsivo e responsável.

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) recomendam, entre outros aspectos, o trabalho com a escuta interpretativa e compreensiva. Segundo eles, “a audição compreensiva é a forma mais básica de entender o que alguém está dizendo” (CARVALHO E FERRAREZI JR, 2018, p. 63). Interpretar a fala ou escrita do outro sem compreendê-la implicaria em uma atribuição equivocada de sentido ao que foi dito ou escrito, por isso o desenvolvimento da compreensão é tão importante para a interpretação.

Compreender é a base para interpretar. Para interpretar a fala ou escrita, porém, precisamos ir a fundo na mensagem: adentrar os subentendidos, as entrelinhas, as implicaturas conversacionais. Portanto, há outras habilidades que precisam ser desenvolvidas. Elas são, agora, mais complexas que aquelas necessárias à compreensão, porque avançam para além daquilo que a superfície textual nos apresenta como informação, como pista. Por isso, é preciso ter uma gama maior de conhecimento para interpretar corretamente uma mensagem. Interpretar, ao contrário do que muitos pensam, não é dar a mensagem o sentido e o valor que se deseja. A própria mensagem e as condições de produção dão as pistas de que precisam para interpretar corretamente aquilo que é dito (CARVALHO e FERRAREZI JR., 2018, p.63).

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014) apresentam pontos importantes que devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa em relação às quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. Contudo, deixam claro que nenhuma delas deve ser tratada isoladamente, pois “é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um *homo communicans*, até porque de nada adianta ser *sapiens* se não se consegue comunicar isso ao mundo” (2014, p. 67).

Ensinar a escutar ativa, responsável e conscientemente não é tarefa fácil, mas é preciso assumir a responsabilidade de desenvolver as competências comunicativas para formarmos pessoas com pensamento crítico e atuantes na sociedade.

No que concerne ao objeto de ensino, o pesquisa terá como base os ensinamentos de Berlo (2003) e Vanoye (2018). Os autores contribuem para o desenvolvimento da escuta compreensiva e interpretativa com a sugestão de usar o *feedback* como forma de auxílio para a compreensão e interpretação e para minimizar os efeitos perturbadores dos ruídos que prejudicam a comunicação. Vanoye considera o *feedback* favorável à comunicação, dissipando “as inquietudes, os receios e as tensões no relacionamento entre emissor(es)-receptores” (2018, p. 211). Vanoye (2018, p. 210) define *feedback* como

No domínio da comunicação, o *feedback* designa o conjunto dos sinais perceptíveis que permitem conhecer o resultado da emissão da mensagem: se foi recebida ou não compreendida ou não.

Essa citação destaca a importância do *feedback* como um elemento essencial no processo de comunicação. Ele atua como um mecanismo de retorno, permitindo que o emissor saiba se sua mensagem foi efetivamente recebida e compreendida pelo interlocutor. Sem esse retorno, a comunicação pode se tornar unilateral e sujeita a ruídos e interpretações equivocadas.

Ainda sobre o objeto de ensino, também temos os estudos de Luiz Carlos Cagliari sobre a prosódia. A pesquisa está envolvida no desafio de sistematizar o ensino da oralidade, com foco na escuta, dentro da sala de aula. Para isso, a prosódia foi adotada como base teórica,

permitindo trabalhar elementos linguísticos como entonação, ritmo e pausas. A pesquisa busca capacitar os alunos a desenvolverem uma escuta mais consciente e significativa, destacando que a comunicação oral vai além das palavras e envolve recursos prosódicos essenciais para a interpretação. Cagliari (1992 e 2002) é citado para reforçar a importância da prosódia na construção do significado e na orientação do interlocutor. Além disso, ressalta-se que análises linguísticas que ignoram esses elementos podem levar a interpretações incompletas. Como parte da sequência didática, foram selecionados três aspectos principais da prosódia — entonação, duração e pausa — por serem mais evidentes na fala cotidiana e mais acessíveis para os alunos.

3.1. Concepção de língua

Antunes (2023) afirma que "toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua" (2003, p. 39). Para Antunes, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor de língua portuguesa são fundamentadas no seu conhecimento e na sua compreensão sobre concepções de língua. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa adota a "concepção interacionista, funcional e discursiva da língua" (2003, p. 39), em concordância com a autora.

O principal objetivo da pesquisa é desenvolver nos alunos a habilidade de escuta ativa, compreensiva e interpretativa. Para isso, é essencial abordar o ensino da oralidade como um processo de ensino-aprendizagem voltado para atividades interativas, levando em consideração o que Antunes define como atividade interativa:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim numa interação (ação entre), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro e toda a decisão leva em conta essas condições (2003, p.45).

Na citação acima, Antunes (2003) apresenta uma definição essencial sobre o conceito de interatividade no contexto pedagógico e linguístico. Ela enfatiza que a interação é um processo colaborativo e interdependente, no qual as ações de cada indivíduo envolvido estão intrinsecamente conectadas. Isso significa que, em uma atividade interativa, nenhuma ação ocorre de forma isolada; cada participante ajusta suas atitudes, escolhas e decisões com base nas condições e respostas do outro.

Essa visão reforça a ideia de que a comunicação e a aprendizagem são processos dinâmicos e contextuais. No ensino de línguas, por exemplo, essa abordagem destaca a importância de atividades que promovam trocas genuínas, nas quais os aprendizes não apenas executem ações individuais, mas se engajem em situações que exigem colaboração e adaptação às circunstâncias do interlocutor. Além disso, Antunes aponta para a necessidade de considerar as condições do outro durante o processo interativo. Isso implica reconhecer o papel da empatia, da escuta ativa e da compreensão mútua, elementos fundamentais para o sucesso da interação. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção interacionista e funcional da língua, na qual a linguagem é vista como uma prática social e comunicativa, mais do que apenas uma estrutura formal. Portanto, a citação nos convida a repensar práticas pedagógicas, incentivando a criação de ambientes em que a interação seja central, possibilitando aos aprendizes vivenciar a língua em situações reais de comunicação, que envolvam cooperação, negociação e reciprocidade.

Outro ponto importante para esta pesquisa é o que Antunes (2003, p.51) fala sobre evento de fala:

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que 2 ou mais interlocutores, em situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo assim coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo

Aqui, Antunes (2003) explora o caráter dinâmico e colaborativo da interação verbal, ressaltando que todo evento de fala é um processo de construção conjunta entre os interlocutores. A autora destaca a copresença – a situação em que os participantes estão fisicamente ou virtualmente presentes – como um elemento essencial para a interação, permitindo que eles alternem os papéis de falante e ouvinte, o que evidencia a reciprocidade e a interdependência na comunicação, reforçando a concepção de linguagem como um fenômeno social, interativo e situado, onde o diálogo é não apenas uma troca de informações, mas um processo criativo e colaborativo de construção de sentidos.

O fato de o discurso ser produzido e negociado coletivamente é outra questão significativa para a pesquisa. Isso indica que a comunicação verbal não é um ato isolado ou pré-determinado, mas um processo emergente, em constante adaptação às condições e às necessidades do diálogo. O planejamento do discurso ocorre simultaneamente à sua produção, ou seja, os interlocutores ajustam suas falas em tempo real, considerando as reações, expectativas e contribuições do outro, justificando assim o uso do *feedback* como forma de auxílio para a compreensão e interpretação.

Outro aspecto relevante da citação de Antunes é a ideia de que a sequência discursiva é determinada pela continuidade do diálogo. Isso implica que o fluxo da interação é construído no momento, dependendo das decisões e intervenções dos interlocutores. Esse caráter improvisado reforça o papel do contexto e da coautoria na interação verbal, pois cada participante contribui para o desenrolar do discurso.

No âmbito pedagógico, essa visão de interação verbal sugere que as práticas de ensino devem enfatizar atividades que promovam a coparticipação, a troca de papéis e a adaptação ao contexto comunicativo. Ela também destaca a importância de desenvolver nos alunos habilidades como a escuta ativa, a flexibilidade discursiva e a capacidade de negociar sentidos, competências essenciais para a comunicação eficaz em situações reais.

3.2. A alteridade, a responsividade e o processo de comunicação

Na contemporaneidade das sociedades ocidentais, o conceito de alteridade definido no século XX por Bakhtin e seu Círculo de estudo pode ser percebido como algo inovador, uma vez que a individualidade é significativamente presente no cotidiano das pessoas. Em seu estudo sobre a relação entre o sofrimento psíquico e a individualidade, Perrusi (2015, p. 147) considera a individualidade contemporânea como resultado da pedagogia moderna que incorpora a reprodução do individualismo de massa, provocando a “ilusão biográfica (construção exclusivamente individualizada de seu destino existencial)” e a “ilusão meritocrática (construção absolutamente individualizada dos desempenhos e das aptidões na vida cotidiana)”. Pode-se entender, então, que há nas escolas atualmente uma formação para a desconsideração do outro no processo da construção do eu. Tal prática vai ao encontro do que Bakhtin e seus companheiros de estudo consideravam,

É importante destacar que Bakhtin não desprezava a singularidade, a unicidade, a individualidade. Para ele, a singularidade não tem relação com o indivíduo egoísta e associal, mas sim com a ideia de que a existência de cada um é singular, existir é um ato singular, “evento único do Ser”.

Um dos conceitos centrais em Para uma filosofia do ato responsável é o de singularidade, mobilizado por Bakhtin para expor suas reflexões sobre o dever não como princípio universal, mas como determinado justamente a partir de uma situação única e de um tempo-espaco também único e concreto no qual se encontra o sujeito (que é igualmente único), ou seja, a partir de uma conjuntura e de um sujeito singular. Essa noção de singularidade permite compreender, então, a razão pela qual cada sujeito apresenta um ponto de vista único sobre o mundo e, conseqüentemente, determinada percepção sobre a verdade de um evento. (SEIDEL, 2022, p.40)

A citação destaca um conceito fundamental na filosofia de Mikhail Bakhtin: o de singularidade, que se refere à unicidade do sujeito, da situação e do contexto em que ele está inserido. Para Bakhtin, cada sujeito é único e ocupa uma posição intransferível no mundo, o que significa que sua perspectiva, ações e interpretações dos eventos são irrepetíveis. Essa singularidade tem implicações importantes para a percepção da verdade: ela não é fixa ou universal, mas construída a partir do ponto de vista individual de cada sujeito, em diálogo com seu contexto. Assim, o conceito de singularidade valoriza a diversidade das experiências humanas e a natureza subjetiva da compreensão.

A individualidade egoísta, por sua vez, desconsidera a participação do outro na formação do eu, contrariando o princípio da alteridade desenvolvido por Bakhtin e instaurando a crise da ausência do outro também identificada por ele. Miotello (2018, p.35) nos ajuda a entender que essa crise se refere ao apagamento do outro em um mundo “que eu sou mais eu e não preciso de ninguém”, porém tal “mundo precisa ser superado e o outro ser instaurado, porque senão também não tenho o meu lugar” e “para que eu tenha o meu lugar, eu preciso que você tenha o seu”. “A alteridade é fundamento da identidade” (GEGe, 2009, p.13-14). É na interação com o outro que o indivíduo tem a oportunidade de se conhecer, se reconhecer, se avaliar, se formar, se alterar. Isso não quer dizer que o indivíduo dependa do outro para tudo, mas é preciso se conscientizar de que as opiniões e a visão de mundo de cada um podem ser afirmadas, mudadas, contrariadas, por meio da opinião de outras pessoas.

(...) Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. (GEGe, 2009, p.13-14)

Bakhtin pela ideia do “evento único do Ser” nos faz entender que, a partir do seu nascimento, o indivíduo não tem alibi ou desculpas para não existir ou não ser e que, conseqüentemente, ele está inserido no jogo da existência. Para Miotello (2018, p.37), Bakhtin quis dizer que “se aquele sujeito vem ao mundo para dar uma resposta que é única, se ele não der, sete outros bilhões de seres humanos não poderão dar no seu lugar”.

A ideia de “não-alibi na existência” (BAKHTIN, 1993, p. 5) nos remete à responsividade e responsabilidade. Para Bakhtin, o ser é inteiramente responsável por seus atos, “porque um ato responsável representa a realização uma decisão [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 37 *apud* DI FANTI, 2020, p. 8) e é convocado para responder ao mundo exterior com qualquer que seja a resposta.

Ser no mundo é, portanto, participar de um processo de interpretação e resposta à palavra do outro. Ser no mundo é uma atitude responsiva ativa e aberta; é participar de um processo conflituoso, solidário e incessante de diálogo; é, por fim, sempre uma situação de comunicação entre o mesmo e o outro. (SOEIRO, 2022, p.158)

Soeiro aborda a concepção do "ser no mundo" como algo profundamente vinculado à interação, ao diálogo e à comunicação. Ela fundamenta-se em uma perspectiva dialógica, em que a existência humana não é isolada, mas relacional e participativa, marcada por um processo contínuo de interpretação e resposta à palavra do outro. Essa visão é profundamente influenciada pelo pensamento de Bakhtin, que considera a linguagem como um fenômeno essencialmente social e interativo.

O ato de "ser no mundo" é descrito como uma atitude responsiva ativa e aberta, indicando que a interação com o outro não é passiva, mas exige uma postura reflexiva, empática e engajada. A responsividade ativa sugere que cada pessoa não apenas reage, mas também contribui para o diálogo, moldando-o de forma única e participativa. Além disso, Soeiro aponta que essa participação no mundo ocorre em um contexto conflituoso, solidário e incessante. O caráter conflituoso refere-se às divergências inerentes ao diálogo, já que o encontro entre diferentes vozes traz perspectivas variadas, gerando tensões. No entanto, o aspecto solidário sugere que, mesmo no conflito, há um esforço de compreensão mútua e de busca por sentido compartilhado. A ideia de incessante reforça que o diálogo é um processo contínuo, sem conclusões definitivas, marcado pela constante interação entre o "mesmo" (eu) e o "outro".

É importante reconhecer a condição dialógica do sujeito no mundo para que cada um se conscientize de seu compromisso ético em relação ao mundo exterior, pois ser no mundo é agir responsivamente e responsabilmente em relação ao que lhe é apresentado por ele. Cada ato do sujeito representa sua resposta sobre o mundo e é de sua responsabilidade as escolhas que compõem tal resposta. Quando o indivíduo decide ser indiferente à fala do outro, ou compreender a fala do outro, ou agir antes da certeza de compreensão da fala do outro, essa é a sua resposta em relação ao outro. Portanto, “ser no mundo é responder ao outro externo e, assim, participar de um diálogo material e histórico, em que responsividade e responsabilidade são elementos constitutivos” (SOEIRO, 2022, p.157).

O conceito de responsividade é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa por romper, conforme Soeiro (2022, p.157), “a espessura ontológica do sujeito moderno, individual e autônomo e o movimenta em direção ao outro”. À medida que o aluno toma consciência da sua condição de sujeito dialógico, ele se abre para a interação de forma “a participar de um processo de interpretação e resposta à palavra do outro” (SOEIRO, 2022, p.158), sendo empático - “agir de maneira responsável com os outros” (Rodrigues, 2012, p. 100) - sem se

desfazer de si mesmo, pois “o intérprete (sujeito dialógico) enfoca o real com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições, de seu tempo, cultura e geografia “(BAKHTIN, 2017, *apud* SOEIRO, 2022, p.159) .

Essa visão dialógica do "ser no mundo" possui implicações profundas no campo educacional, comunicacional e ético. Ela sublinha a importância de práticas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e o respeito às diferenças. Também desafia visões individualistas, ressaltando que a identidade e o conhecimento só podem ser construídos por meio do encontro com o outro.

Em síntese, Bakhtin propõe uma compreensão do "ser no mundo" como uma existência relacional e comunicativa, onde o diálogo é a base para a construção de significados, a convivência e a responsabilidade. Essa perspectiva coloca a comunicação e a interação no centro da experiência humana, destacando a importância de reconhecer o outro como parte indispensável do processo de construção de si e do mundo.

3.3. Escuta compreensiva e interpretativa

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014, p. 23) contribuem para esta pesquisa ao defenderem um ensino formal e sistêmico da oralidade. Para eles, há na oralidade competências mais complexas que precisam ser ensinadas, pois “não são um ‘dom’ que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho”. Seguem, abaixo, algumas habilidades sugeridas por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014, p. 68) para serem desenvolvidas na escola em relação à escuta:

- adotar uma postura social adequada ao ouvir (princípios de cortesia e elegância social);
- concentrar-se;
- discernir o que ouve, inclusive a partir das fontes;
- conhecer o vocabulário que se ouve;
- conhecer o tema que se ouve e/ ou o tema após ouvir;
- ter paciência;
- memorizar;
- reproduzir fielmente e com diferentes recursos aquilo que se ouviu;
- compreender o que se ouve;
- interpretar o que se ouve, inclusive com a percepção das implicações e pressuposições do que se ouve;
- dialogar;
- assimilar críticas e o posturas discordantes em relação à posição pessoal;
- apreciar diferentes materiais de audição como falas, poesias, músicas diversas etc.;
- integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever.

Os autores também definem compreender e interpretar como “estágios diferentes no entendimento” tanto do que se lê quanto do que se ouve e, com base nesta definição, nossa pesquisa focou no ensino da escuta compreensiva e interpretativa. Para Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014, p. 63), compreender precede interpretar e mobilizam habilidades diferentes: “ao compreender, entendemos o que está na superfície da mensagem” e ao interpretar adentramos “os subentendidos, as entrelinhas, as implicaturas conversacionais”.

Compreender é a base para interpretar. Para interpretar a fala ou escrita, porém precisamos ir mais fundo na mensagem adentrar (...). Portanto, há outras habilidades que precisam ser desenvolvidas. Elas são agora, mais complexas que aquelas necessárias a compreensão, porque avançam para além daquilo que a superfície textual nos apresenta como informação, como pistas. Por isso, é preciso ter uma gama maior de conhecimentos para interpretar corretamente uma mensagem. Interpretar ao contrário do que muitos pensam, não é dar a mensagem o sentido e o valor que se deseja. A própria mensagem e suas condições de produção dão as pistas que precisamos para interpretar corretamente aquilo que é dito. (CARVALHO E FERRAREZI JR, 2014, p. 63)

Na citação acima, Carvalho e Ferrarezi Jr. destacam a importância da interpretação como um processo mais profundo do que a simples compreensão. Compreender uma mensagem seria captar sua ideia básica, enquanto interpretar envolve analisar e entender as intenções, os contextos e as condições de produção da mensagem. Esse processo de interpretação vai além da superfície do texto, exigindo um repertório maior de conhecimentos, experiências e habilidades para que o significado real seja acessado de maneira adequada.

Eles também corrigem uma ideia comum sobre interpretação: ela não consiste em atribuir ao texto o significado ou valor desejado pelo receptor, mas em entender o que a própria mensagem, junto ao contexto em que foi produzida, nos revela. Isso implica que a interpretação correta depende de um alinhamento entre a mensagem, suas intenções e as condições de seu surgimento. Em resumo, interpretar é um ato mais complexo e rigoroso do que apenas decifrar palavras ou frases, sendo necessário considerar vários fatores externos que influenciam o discurso.

Uma questão levantada por Carvalho e Ferrarezi Jr. que nos chamou a atenção é que, ao ensinar a escuta compreensiva e interpretativa, podemos contribuir para que nossos alunos se protejam de falas ou escritas maliciosas e de intenções prejudiciais.

Infelizmente, o mundo não é assim um lugar muito amistoso para se viver, especialmente em ambientes sociais complexos em que as disputas de poder e a violência se propagam por todas as formas possíveis. Ensinar nossas crianças a interpretar é, por exemplo, protegê-las do assédio sexual via internet. Elas precisam aprender a ter cuidado com a esmola (CARVALHO E FERRAREZI JR, 2014, p. 65).

Os autores destacam a importância do ensino da escuta compreensiva e interpretativa como uma ferramenta de proteção para os alunos. Ao desenvolver essas habilidades, os estudantes se tornam mais críticos e capazes de identificar discursos manipuladores, maliciosos ou de má-fé, seja na oralidade ou na escrita. Em um mundo repleto de informações e desinformações, essa capacidade é essencial para evitar interpretações equivocadas e não ser influenciado por discursos enganosos. A menção à necessidade de cautela com "a esmola" sugere que nem tudo que aparenta ser um benefício ou um ato de generosidade é genuíno, reforçando a importância de ensinar às crianças a analisarem criticamente as informações e interações ao seu redor. Assim, o ensino da escuta compreensiva e interpretativa não se restringe apenas ao contexto escolar, mas tem um impacto direto na formação de cidadãos mais conscientes e reflexivos.

3.4. Interação e interpretação: o uso do *feedback*

A interação faz parte da condição humana. Berlo (2003, p. 136) define a interação como “meta da comunicação humana”, mas deixa claro que nem toda comunicação é interativa, pois nesse processo nem sempre há um nível de interdependência entre os interlocutores que enfatize a interação. A interdependência na comunicação segundo Berlo (2003) é a influência que os interlocutores exercem um sobre o outro. Para o autor há quatro possíveis níveis de complexidade de interdependência em um processo de comunicação (2003, p. 135): interdependência física, interdependência por ação e reação, interdependência empática e a interação. Aqui nos interessa a interdependência por ação e reação e a interação, pois queremos relacionar um nível a outro.

Na interdependência por ação e reação que de acordo com Berlo (2003, p. 135) o *feedback* se encaixa, “a mensagem inicial influencia a resposta que lhe é dada, a resposta dada influencia a resposta subsequente, etc. Já a interdependência por interação “denomina o processo de adoção recíproca de papéis, o desempenho mútuo de comportamentos empáticos” (BERLO, 2003, p. 135). Então, é possível perceber que Berlo (2003) diferencia interação de ação e reação na medida “que os atos de cada participante da comunicação são inter-relacionados um com o outro, influenciam um ao outro por meio da criação de hipóteses sobre quais serão esses atos, sobre como se ajustarão aos objetivos da fonte e do receptor” (2003, p. 135), ou seja, na ação e reação cada participante tem o seu momento de atuar, mas na interação essa ação é feita de maneira recíproca.

Mesmo que Berlo (2003) veja a interação como uma interdependência de nível maior de complexidade que o *feedback* (ação e reação), Vanoye (2018) propõe o uso do *feedback* como recurso para melhorar o desempenho dos interlocutores e assim promover a interação, pois, segundo o autor, “o *feedback* favorece a comunicação, dissipa as inquietudes, os receios e as tensões no relacionamento entre emissor(es)-receptores” (2018, p. 211). Contudo, ambos os autores definem *feedback* como fonte de “informação referente ao seu sucesso na realização de um objetivo” (BERLO, 2003, p. 115) e “conjunto dos sinais perceptíveis que permitem reconhecer o resultado da emissão da mensagem: se for recebido ou não compreendida ou não” (VANOYE, 2018, p. 211).

Berlo (2003, p. 119) tece um alerta a respeito do uso do *feedback*. Para ele, quando nos referimos ao conceito de *feedback* é comum que as pessoas se inclinam “a entender a comunicação como orientada pela fonte” (emissor) ou como se o *feedback* servisse apenas aos objetivos comunicativos da fonte (emissor), para o ponto de vista da fonte. Entretanto, partindo da ideia de doação recíproca de papéis e da empatia, tentaremos desenvolver nesta pesquisa um trabalho com o *feedback* que beneficia a compreensão mútua entre os interlocutores, pois o mesmo autor considera a adoção de um papel, a empatia e a interação instrumentos úteis para melhorar a eficiência da comunicação.

O *feedback* pode ser verbal, como uma resposta direta, ou não verbal, manifestando-se por gestos, expressões faciais e reações comportamentais. No contexto educacional, por exemplo, o *feedback* é crucial para garantir que os alunos realmente compreendam os conteúdos ensinados, possibilitando ajustes na abordagem pedagógica. Além disso, ele favorece a interação e o aprimoramento das habilidades comunicativas, pois incentiva a escuta ativa e a responsividade na troca de informações.

O objetivo maior desta pesquisa é tornar o aluno um ser sensível à mensagem do outro, para ter condições de se manifestar de maneira responsável em relação ao exposto pelo outro em uma comunicação oral. Tal objetivo vem ao encontro das ideias de sujeito dialógico e ato responsável de Bakhtin (2020) e a afirmação de Berlo (2003, p. 119) que “a capacidade de observar cuidadosamente as reações dos outros as nossas mensagens é uma das características da pessoa que consideramos boa de relações humanas, ou sensíveis como comunicador” adaptando-a ao contexto de interação como reciprocidade da adoção de papéis. considera-se então nesta pesquisa que “é a responsividade, pois, que afasta da teoria dialógica qualquer tipo de interpretação monológica, autônoma, individual e estática” (SOEIRO, 2022, p.158), itens contrários ao objetivo da interação que “é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de

antecipar, de prever e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro (BERLO, 2003, p. 136).

3.5. Prosódia e ensino de língua portuguesa

Um dos principais desafios na construção desta pesquisa foi transformar a necessidade de ensinar a oralidade, com ênfase nas habilidades de escuta, em um objeto de ensino sistematizado dentro da sala de aula. Essa dificuldade está relacionada à tarefa de converter a escuta, frequentemente vista como uma prática intuitiva, em um tema linguístico com objetivos pedagógicos claros. Para superar esse desafio, foi adotada a prosódia como perspectiva teórica dentro da linguística, permitindo identificar e selecionar recursos linguísticos específicos que poderiam ser abordados no ensino da escuta. Essa abordagem possibilita explorar aspectos como entonação, ritmo e pausas na fala, elementos essenciais para uma compreensão mais eficiente e significativa da comunicação oral.

Os estudos da prosódia são fundamentais para esta pesquisa, pois a oralidade é tratada como um ato comunicacional em que os interlocutores buscam compreender o que o outro diz. Como a proposta é ensinar que a escuta é um ato responsivo e responsável, torna-se indispensável que os alunos desenvolvam habilidades para ouvir e escutar de forma eficiente e efetiva. Nesse sentido, a pesquisa visa capacitar os estudantes a identificar e analisar aspectos relevantes da fala do outro, como entonação, pausas e ritmo, promovendo uma escuta mais atenta, consciente e orientada para a interação significativa.

Para Cagliari (2002, p. 43), “os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve”, destacando a importância dos elementos prosódicos na comunicação e enfatizando seu papel na construção do significado dos enunciados. A prosódia não apenas complementa o conteúdo semântico da fala, mas também orienta o interlocutor sobre como interpretar e reagir ao que foi dito. Esse aspecto é crucial em contextos pedagógicos voltados para o ensino da escuta, pois reforça que a compreensão vai além das palavras e exige atenção aos recursos como entonação, ritmo e intensidade. Incorporar esses elementos no ensino da oralidade promove uma escuta mais qualificada e responsiva, alinhando-se à ideia de que a comunicação eficaz depende tanto do conteúdo verbal quanto dos sinais prosódicos que o acompanham.

Isto tudo mostra que os elementos supra-segmentais prosódicos não só podem ser bem definidos e descritos foneticamente, mas precisam ser levados em conta em todas as análises linguísticas, em todos os níveis. Análises que usam apenas uma forma (quase) ortográfica para representar a fala na reflexão do linguista podem deixar de lado fatos muito importantes da linguagem que são tipicamente expressos pelos elementos super segmentais prosódicos (CAGLIARI, 1992, p.150).

O comentário de Cagliari enfatiza a relevância dos elementos supra-segmentais prosódicos — como entonação, ritmo e acentuação — para a análise linguística. Muitas vezes, análises que se restringem à forma ortográfica da linguagem negligenciam aspectos fundamentais da comunicação oral. Esses elementos têm um papel essencial na transmissão de informações, emoções e intenções comunicativas, indo além da estrutura fonética básica. Desconsiderá-los pode levar a interpretações incompletas ou imprecisas dos fenômenos linguísticos. Assim, a citação reforça a necessidade de uma abordagem abrangente que contemple todas as camadas expressivas da linguagem para uma análise linguística mais rica e detalhada.

Vale ressaltar que Cagliari em seu artigo “Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos” (1992, p. 137-151) apresenta alguns elementos prosódicos e suas funções. Usou-se tal apresentação para a seleção dos itens prosódicos que serão ensinados na sequência didática desta pesquisa: entonação, duração e pausa. Esses itens foram escolhidos por estarem mais evidentes nas falas do cotidiano, por terem funções mais bem definidas e por serem de melhor entendimento para os alunos da faixa etária participante da pesquisa.

O ponto importante para esta pesquisa é teor interpretativo dos supra-segmentos definidos por Cagliari (1992, p. 137-140), pois interpretar o que se ouve faz parte do processo comunicativo e é um dos objetivos da sequência didática desenvolvida nesta pesquisa.

A função dos supra-segmentos depende do significado a que eles estão servindo. Assim de um modo geral, pode-se dizer que há um significado estrutural (“sintático”) e um significado interpretativo (“semântico”). A distinção entre ambos fica relativamente fácil, quando se define significado interpretativo como sendo tudo aquilo que traz consigo uma referência ao falante, ou seja, representa a atitude do falante (CAGLIARI, 1992, p. 137-140).

Cagliari faz aqui uma distinção importante entre os dois tipos de significado que os supra-segmentos podem carregar: o estrutural (ou sintático) e o interpretativo (ou semântico). O significado estrutural se refere à forma como esses supra-segmentos organizam a estrutura da linguagem, influenciando a sintaxe e a organização das frases. Já o significado interpretativo, segundo a citação, está ligado à atitude do falante, revelando, muitas vezes, emoções, intenções ou nuances de significado que são mais subjetivas e variáveis de acordo com o contexto e o próprio falante. Essa divisão ajuda a compreender como a prosódia, a entonação, o ritmo e

outros elementos supra-segmentais não apenas estruturam a frase de maneira técnica, mas também transmitem a visão, a postura ou a emoção do falante. A reflexão de Cagliari destaca a riqueza da comunicação, que vai além das palavras e é marcada por essas nuances que podem alterar completamente a interpretação de uma frase e, para melhorar sua interação em vários contextos, é importante que o aluno saiba disso.

3.6. Conclusão

Em suma, o referencial teórico apresentado fundamenta esta pesquisa sobre o ensino da escuta compreensiva e interpretativa em sala de aula, destacando a interação verbal como um elemento essencial para o desenvolvimento dessa habilidade. Com base nas concepções interacionistas de Antunes (2003) e Bakhtin (1997), o estudo enfatiza que a linguagem é um fenômeno social e que a escuta ativa exige uma postura responsiva e responsável. A abordagem também se apoia em Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que defendem a sistematização do ensino da oralidade para fortalecer a capacidade crítica dos alunos ao ouvir e interpretar discursos. Além disso, são incorporadas as contribuições de Berlo (2003) e Vanoye (2018) sobre o uso do *feedback* para melhorar a comunicação e minimizar ruídos. A prosódia, segundo Cagliari (1992, 2002), é destacada como um recurso essencial no ensino da oralidade, auxiliando os alunos na percepção de elementos como entonação, ritmo e pausas, fundamentais para a interpretação correta das mensagens. Assim, esta pesquisa propõe estratégias didáticas que integrem a escuta à interação verbal, promovendo um aprendizado significativo e alinhado às exigências comunicativas da contemporaneidade.

4. METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando as estratégias utilizadas para o ensino da escuta compreensiva e interpretativa em sala de aula. Serão descritos o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias didáticas aplicadas. Além disso, serão abordadas as bases teóricas que fundamentam as escolhas metodológicas, garantindo a coerência entre os objetivos do estudo e as práticas aplicadas. Essa abordagem permitirá compreender como a investigação foi conduzida e de que forma os resultados foram obtidos e analisados.

4.1. Pesquisa-ação no ensino de língua portuguesa: análise no 8º ano

O método de pesquisa usado foi pesquisa-ação por se tratar de “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA e CALLEFE, 2008, p.89-90), sendo assim o mais adequado ao contexto desta pesquisa de ensino. A presente pesquisa faz parte do projeto “Ensino de Língua Portuguesa pós-ensino remoto: aquisição da escrita, consciência linguística e ortográfica” sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, devidamente aprovado pelo COEP-UFMG¹.

As atividades foram desenvolvidas em uma turma de 8º ano do ensino fundamental 2 composta por 28 alunos de uma escola pública estadual da cidade de Nova União, seguindo uma abordagem qualitativa. Tal escola atende em torno de 380 alunos, moradores tanto da área urbana quanto da zona rural do município, que possui população de 5.909 habitantes (censo 2022) e com características típicas de regiões interioranas, mesmo fazendo parte da região metropolitana de Belo Horizonte. A escola tem turmas do ensino fundamental final e do ensino médio. O ideb da escola no ano 2023 foi de 4,9 para os anos finais e 4,3 para o ensino médio.

A turma do 8º ano foi escolhida para a realização da pesquisa devido ao fato de ser a única de ensino fundamental final em que eu sou regente das aulas de língua portuguesa. Ela possui 28 alunos com idade média de 13 anos e perfil sócio-econômico de predominância de classe média-baixa, tendo como fonte de renda familiar, em primeiro lugar, pelo setor terciário e, em segundo, pelo setor primário.

¹ CAAE: 68266223.8.0000.5149.

4.2. Etapas

Pretende-se aqui apresentar a sequência didática planejada e prevista para o ensino-aprendizagem da escuta compreensiva e interpretativa, levando em consideração o embasamento teórico estudado. Tal sequência foi estruturada em quatro etapas principais, cada uma com objetivos e desafios específicos. Em todas as etapas ocorreram observação e registro em diário de campo por parte da professora para a análise dos resultados gerados.

A sequência didática foi organizada da seguinte forma:

- 1) Apresentação do projeto para a equipe pedagógica da escola.
- 2) Apresentação do projeto para os responsáveis pelos alunos envolvidos.
- 3) Apresentação do tema do projeto para os alunos envolvidos (1 aula).
- 4) Sondagem (2 aulas).
- 5) Oficinas de Escuta: consciência auditiva (1 aula), aula expositiva sobre prosódia (1 aula) e análise de áudio do filme "Oliver Twist" (2 aulas)
- 6) Oficina de *Feedback* (3 aulas)
- 7) Avaliação Final (3 aulas): audição e análise da entrevista concedida pelo governador de Minas Gerais, Romeu Zema, à rádio CBN

Para a implementação da pesquisa, foi necessária a anuência da direção da escola. A proposta didática foi apresentada à turma antes da efetiva implementação. Os materiais que vierem a ser produzidos pela turma (por exemplo, textos escritos e orais, respostas dadas nas atividades, fotos e vídeos) e que possam se tornar objetos de análise só serão apresentados na dissertação mediante a autorização dos estudantes e respectivos responsáveis, por meio da assinatura dos termos de assentimento e consentimento livre esclarecido.

Os estudantes e seus responsáveis foram devidamente esclarecidos quanto aos propósitos da pesquisa e poderão desistir do assentimento e do consentimento a qualquer momento até a finalização das etapas previstas. Serão adotadas medidas para evitar e amenizar qualquer desconforto que possa ocorrer quanto ao desenvolvimento das atividades e à utilização das produções dos estudantes.

A pesquisadora tratará a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, garantindo o anonimato e comprometendo-se a utilizar as informações somente para fins acadêmicos e científicos, conforme determina a legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de

2018). A pesquisa também seguirá os fundamentos éticos e científicos definidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

4.3. Descrição da sequência didática planejada

Busca-se nesta subseção, apresentar com detalhes cada etapa da sequência didática que foi planejada para alcançar o objetivo de desenvolver habilidades de escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa.

A sequência didática inicia-se com uma atividade de sondagem, cujo objetivo é avaliar a capacidade dos alunos de interpretar um áudio, identificando informações essenciais e inferências. Durante o desenvolvimento das atividades, objetivou-se trabalhar estratégias para melhorar as habilidades de escuta, como a atenção aos detalhes sonoros, a identificação de entonações e a compreensão do contexto comunicativo. A sequência finaliza-se com uma atividade semelhante a inicial, visando verificar se houve progresso nas habilidades de escuta dos alunos, comparando os resultados e avaliando a eficácia das intervenções propostas.

A sequência didática aplicada a uma turma do 8º ano, com foco no desenvolvimento de habilidades de escuta e prosódia, está estruturada em quatro etapas principais, cada uma com objetivos específicos:

1ª Etapa: Sondagem

Esta fase inicial tem como o objetivo é avaliar as habilidades auditivas e de leitura dos alunos de maneira inicial, para compreender o nível de proficiência de cada um antes de iniciar o processo de aprendizagem mais aprofundado. Durante essa fase, serão realizadas duas atividades distintas para duas turmas. Uma turma analisará um áudio e responderá a um questionário, enquanto a outra turma lerá um texto e também preencherá um questionário impresso. Esta etapa visa identificar as competências prévias dos alunos, como sua capacidade de compreender e interpretar tanto conteúdos orais quanto escritos, possibilitando um diagnóstico inicial das áreas que necessitam de maior atenção e desenvolvimento ao longo das etapas subsequentes.

2ª Etapa: Oficinas de Escuta

O objetivo aqui é aprimorar as habilidades auditivas dos alunos em três partes distintas. A primeira, "Consciência auditiva", visa estimular os alunos a desenvolverem sua percepção dos sons ao ouvir diferentes sons e tentar identificá-los no vídeo "*Guess the Sound Quiz*". Essa atividade tem o propósito de aumentar a capacidade de discriminar e identificar sons no contexto da língua portuguesa. Na segunda parte, a "Aula expositiva", os alunos aprenderão

sobre elementos essenciais da fala, como entonação, duração e pausas, e entenderão como essas características influenciam o significado e a interpretação oral. Por fim, na "Análise de áudio", será realizada uma análise detalhada de um trecho do filme *Oliver Twist*, onde os alunos poderão aplicar seus conhecimentos adquiridos sobre a entonação e outros aspectos da fala, utilizando uma folha de análise impressa para organizar e sistematizar suas observações. Essa sequência busca integrar teoria e prática para o desenvolvimento mais eficaz das habilidades de escuta e compreensão auditiva dos alunos.

A divisão dessa etapa é da seguinte forma:

- **Consciência auditiva:** Usando o vídeo "Guess the Sound Quiz", os alunos ouvirão sons para tentar descobrir de que se trata esses sons.
- **Aula expositiva:** Explicação dos elementos entonação, duração e pausas e suas funções.
- **Análise de áudio:** Análise do áudio de um trecho do filme "Oliver Twist", utilizando uma folha impressa contendo um quadro orientador da análise.

3ª Etapa: Oficina de *Feedback*

Visará ensinar o conceito de *feedback* por meio de entrevistas. Ocorrerá uma explicação sobre o que é e como usar o *feedback* e a partir daí os alunos organizarão uma entrevista com uma pessoa escolhida por eles. Um grupo de alunos realizará a entrevista e o outro irá avaliar a execução da entrevista observando o uso do *feedback*.

4ª Etapa: Avaliação Final

Planejada para consolidar o aprendizado e avaliar a compreensão dos alunos sobre elementos prosódicos e o uso de *feedback*, a atividade proposta envolverá a audição de uma entrevista concedida pelo governador de Minas Gerais, Romeu Zema, à rádio CBN. Os alunos serão desafiados a identificar os elementos prosódicos nas falas dos participantes e a detectar o uso de *feedback* durante a entrevista.

A sequência didática descrita acima foi planejada como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades auditivas e interpretativas dos alunos, focando na escuta compreensiva, na identificação dos elementos prosódicos e no uso de *feedback* durante as interações. Espera-se que, ao longo das etapas, os alunos aprimorem sua capacidade de perceber e interpretar detalhes sonoros, como entonação, duração e pausas, e que consigam aplicar esses conhecimentos na análise de áudios e textos orais. Além disso, a sequência visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre a importância do *feedback* nas comunicações, estimulando os alunos a utilizá-lo de maneira construtiva em entrevistas e outras situações.

5. ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

Nesta seção, o objetivo é descrever e avaliar a aplicação da sequência didática planejada e prevista para a sala de aula, com o intuito de verificar os aspectos que funcionaram bem e os que apresentaram dificuldades. Será realizada uma análise crítica sobre os pontos positivos e negativos da execução, identificando o que deu certo e o que não teve o impacto esperado. Além disso, serão propostas sugestões de ajustes e melhorias para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e garantir um melhor aproveitamento da sequência didática nas próximas intervenções.

5.1. 1ª etapa: sondagem

Esta fase inicial avaliou as habilidades auditivas e de leitura dos alunos. Duas turmas participaram: uma analisou um áudio e a outra um texto. Os resultados da turma que trabalhou com o áudio evidenciaram dificuldades em identificar conceitos como entonação e enumeração. Apesar de alguns acertos, lacunas importantes foram identificadas, como a dificuldade em reconhecer sotaques e interpretar nuances de prosódia.

5.1.1.Contextualização

A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa foi aplicada em apenas uma das duas turmas de 8º ano da escola. No entanto, a atividade de sondagem foi realizada nas duas turmas de 8º ano com intuito de avaliar comparativamente duas questões: (1) em qual análise os alunos demonstram melhor desempenho, se ouvindo um áudio ou lendo um texto, e (2) se a sequência didática contribuiu ou não para a aquisição de habilidades de escuta. Diante disso, as duas turmas de 8º ano da escola realizaram a atividade de sondagem, sendo que o 8º ano 1, turma escolhida para a aplicação desta sequência, fez como sondagem a atividade de análise do áudio da reportagem “É TDAH ou estresse? Autodiagnóstico do transtorno preocupa especialistas” e a turma do 8º ano 2, a atividade de análise do texto da mesma reportagem.

No dia da aplicação da atividade auditiva de sondagem, 27 alunos estavam presentes na turma do 8º ano 1 e na atividade textual de sondagem, 20 alunos do 8º ano 2 realizaram o questionário e entregaram suas respostas em folha separada em ambas as turmas. Antes, porém, os alunos do 8º ano 1 ouviram 3 vezes o áudio da reportagem, transmitido para toda a turma com auxílio de uma caixa de som conectada no celular. Já os alunos do 8º ano 2 leram o texto impresso silenciosamente antes de realizar o questionário. Apesar da atividade de sondagem ter

sido aplicada em ambas as turmas, neste momento, a análise da atividade referente ao áudio será priorizada.

5.1.2. Análise do questionário referente ao áudio

A atividade de sondagem relacionada ao áudio possui 10 questões abertas, a maioria delas exigia uma explicação da resposta. Foram necessárias duas aulas de 50 minutos para a audição e a execução do questionário.

Quadro 2 – Questionário referente ao áudio

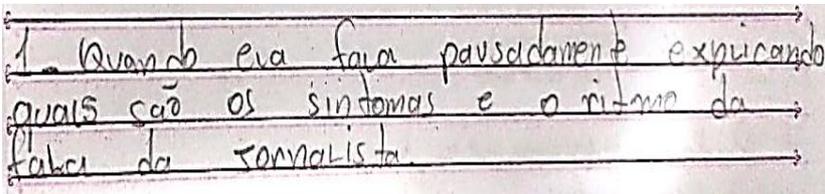
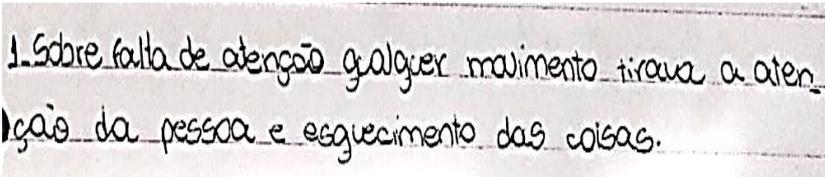
Questionário sobre o áudio

- 1) Na reportagem, Mariene Lino faz uma enumeração de alguns sintomas do TDAH. Como é possível perceber tal enumeração na fala da jornalista?
- 2) Há no áudio a presença de várias vozes além da voz da jornalista produtora da reportagem, Mariene Lino. Qual é a função dessas vozes para a reportagem?
- 3) É possível perceber o início e o fim de cada frase pronunciada na reportagem? Se sim, explique como isso acontece.
- 4) É possível inferir qual é estado brasileiro de origem da jornalista? Explique.
- 5) No início da reportagem, há trechos de vídeos retirados na internet que falam sobre o TDAH. No segundo trecho, a influenciadora cita alguns sintomas e, ao dizê-los, ela fala de maneira “arrastada” prolongando as palavras, por exemplo, “você fica irritaaaado, você fica cansaaaado, você fica entediaaaado”. Qual é a possível função dessa maneira de pronunciar as palavras?
- 6) Pela entonação usada nas falas presentes na reportagem, é possível perceber o posicionamento de cada falante em relação ao assunto?
- 7) Um dos entrevistados usa a expressão “psiquiatre” para se referir ao profissional psiquiatra. Levante hipóteses: o que tal mudança pode representar?
- 8) Ao longo da reportagem, aparece um trecho do áudio de um vídeo que foi classificado como um meme pela jornalista. Como é possível diferenciar a fala do meme das outras falas presentes na reportagem?
- 9) Na fala da farmacêutica Walleri Reis, “É como se a gente colocasse a vida em caixinhas”, há ênfase na pronúncia da palavra “colocasse”. O que tal ação pode representar?
- 10) Ao exemplificar o efeito cascata, a farmacêutica faz uma simulação do comportamento de algumas pessoas em relação ao consumo de medicamentos sem orientação médica. Pelo tom e pelo ritmo da fala é possível perceber alguma manifestação da opinião da profissional? Qual?

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Ao analisar as respostas dos alunos às questões relacionadas ao áudio, identificaram-se quatro padrões de respostas: as que atenderam a expectativa de respostas, as que demonstraram compreensão da pergunta, mas estavam incorretas, as que demonstraram incompreensão da pergunta e as que informam não saber ou não se lembrar da resposta, além de algumas questões em branco. Com base nessa observação, seguem abaixo o quadro 1 com uma amostra de cada padrão de resposta e o quadro 2 com a indicação quantitativa das respostas.

Quadro 3- Amostra de cada padrão de resposta

Pergunta	1) Na reportagem, Mariene Lino faz uma enumeração de alguns sintomas do TDH. Como é possível perceber tal enumeração na fala da jornalista?	
Resposta dos alunos		Padrão
Aluno 1		Atende a expectativa de resposta
Aluno 2		Demonstra compreensão da pergunta, mas não responde corretamente
Aluno 3		Demonstra incompreensão da pergunta
Pergunta	8) Ao longo da reportagem, aparece um trecho do áudio de um vídeo que foi classificado como um meme pela jornalista. Como é possível diferenciar a fala do meme das outras falas presentes na reportagem?	
Resposta dos alunos		Padrão
Aluno 4		Informa não saber ou não se lembrar da resposta
Aluno 5		Informa não saber ou não se lembrar da resposta

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

O quadro abaixo apresenta quantos alunos do 8º ano 1 se enquadram em cada padrão de resposta de análise do áudio.

Quadro 4 - Análise do questionário/áudio/8º ano 1

Padrões de respostas							Quantidade de alunos por padrão de resposta
Questões	Total	Atende a expectativa de resposta	Demonstra compreensão da pergunta, mas não atende a expectativa de resposta	Demonstra incompreensão da pergunta	Informa não saber ou não se lembrar da resposta	Não respondeu	
1	21	10 (48%)	1 (4%)	9 (44%)	0	1 (4%)	
2	21	19 (93%)	2 (7%)	0	0	0	
3	21	17 (81%)	4 (19%)	0	0	0	
4	21	5 (22%)	12 (56%)	0	3 (11%)	1 (4%)	
5	21	1 (4%)	14 (67%)	5 (22%)	1 (4%)	0	
6	21	14 (67%)	3 (11%)	1 (4%)	3 (11%)	0	
7	21	4 (19%)	2 (7%)	8 (37%)	7 (33%)	0	
8	21	7 (33%)	4 (19%)	2 (7%)	6 (30%)	2 (7%)	
9	21	1 (4%)	9 (44%)	4 (19%)	4 (19%)	3 (11%)	
10	21	3 (11%)	7 (33%)	2 (7%)	5 (22%)	4 (19%)	

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

A partir da análise dos dados presentes no quadro acima, foi possível levantar a situação de cada questão e observar aspectos relevantes que contribuem para o desempenho dos alunos. A análise das respostas às questões permitiu identificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos, trazendo reflexões importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Na questão número 1, foi necessário explicar o conceito de enumeração, o que evidenciou uma dificuldade da turma em compreender esse recurso linguístico. Isso sugere que o tema demanda maior aprofundamento e prática em sala de aula para garantir que os alunos internalizem seu funcionamento. A questão número 2 apresentou o maior número de acertos, resultado que pode ser atribuído ao estudo prévio de reportagens no terceiro bimestre. Os alunos já tinham familiaridade com a função dos depoimentos dentro de um texto, o que facilitou a identificação da resposta correta.

A questão número 3, a segunda com maior índice de acertos, foi resolvida corretamente por 22 alunos, dentre eles, apenas 6 não explicaram sua resposta. Com isso, percebeu-se que os alunos dominam a percepção de frases. A terceira questão com maior número de acertos foi a questão número 6, com 19 respostas corretas. Dentre os alunos que acertaram, apenas cinco apresentaram explicações para suas respostas. Esse baixo índice de justificativas está relacionado ao fato de a questão não exigir obrigatoriamente uma argumentação. Entretanto,

essa característica comprometeu a clareza da identificação do posicionamento do falante, especialmente porque respostas como "sim" não deixam evidente o raciocínio do aluno. Esse ponto deve ser revisado em futuras aplicações, para que as questões demandem maior elaboração e evidenciem a capacidade crítica dos estudantes.

A questão número 8 foi a quinta com maior número de acertos. Todos os alunos justificaram a identificação do meme com base na entonação da fala. Contudo, apenas dois alunos foram além e mencionaram também o tom humorístico característico do gênero, indicando uma percepção mais detalhada. Isso evidencia que a análise da entonação está consolidada, mas a compreensão do humor como elemento intrínseco do meme pode ser mais explorada.

Na questão número 4, que abordava o sotaque da jornalista, alguns alunos identificaram aspectos relacionados ao jeito de falar ou ao sotaque de forma genérica. No entanto, apenas três alunos reconheceram o sotaque carioca da jornalista. Esse dado aponta para uma dificuldade em identificar traços regionais específicos, o que pode ser trabalhado em atividades que promovam o reconhecimento de variações linguísticas.

A questão número 7 apresentou um padrão nas respostas, com a maioria dos alunos descrevendo mais a estrutura da palavra do que o que a modificação da estrutura representa semanticamente. Isso sugere que, embora os alunos consigam observar aspectos formais, há uma dificuldade em relacionar essas mudanças com seus efeitos no significado. Essa relação semântica deve ser melhor desenvolvida em sala de aula.

Nas respostas da questão número 10, os alunos focaram mais na profissão da entrevistada, farmacêutica, do que no ritmo e na entonação. Muitos deduziram que, por ser farmacêutica, a entrevistada naturalmente seria contra a automedicação. Essa tendência demonstra que o contexto extralinguístico foi priorizado em detrimento de elementos prosódicos, o que pode ser um reflexo de uma abordagem mais intuitiva do que técnica.

As questões 5 e 9, que tratavam da atribuição de qualidade e ênfase por meio do alongamento da duração da sílaba tônica e entonação, foram as que apresentaram maior dificuldade. Apenas um aluno acertou cada uma dessas questões, indicando que esse conteúdo demanda maior atenção e práticas mais direcionadas para que os alunos compreendam e apliquem esses conceitos adequadamente.

Em síntese, com base nos dados levantados, conclui-se que o desempenho geral foi satisfatório em algumas questões; no entanto, foram identificadas lacunas específicas, como a necessidade de aprofundar conceitos teóricos, promover o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reforçar o reconhecimento de variações linguísticas, a compreensão semântica

e a análise prosódica. Apesar dos avanços em competências como a identificação de entonação, esses aspectos precisam ser abordados de forma mais consistente nas estratégias pedagógicas. Dessa forma, futuras intervenções serão planejadas para orientar o aprimoramento das avaliações e garantir um desenvolvimento mais equilibrado e efetivo das habilidades linguísticas dos alunos.

5.2. 2ª etapa: Oficinas de escuta

As oficinas de escuta tiveram como objetivo aprimorar a consciência auditiva dos alunos, estimulando sua atenção aos sons e à interpretação auditiva. Na primeira parte, os alunos participaram de uma atividade divertida com o vídeo “*Guess the Sound Quiz*”, que desafiou sua capacidade de identificar sons. Embora a atividade tenha sido bem recebida, a interrupção das aulas por um longo período prejudicou a retenção do foco auditivo. Em seguida, na aula expositiva sobre elementos prosódicos, os alunos aprenderam sobre entonação, duração, pausa e hesitação, mas a falta de uma abordagem mais eficaz, como o uso de folhas impressas e exemplos mais concretos, dificultou a compreensão. A atividade com o áudio de “*Oliver Twist*” também enfrentou desafios, como a distração causada pelo uso de celulares e a falta de concentração dos alunos durante a análise em grupo, o que fez com que a atividade levasse mais tempo do que o planejado. Esses desafios destacaram a necessidade de ajustes na metodologia e no uso de recursos tecnológicos, buscando uma abordagem mais eficaz e focada.

5.2.1.1ª parte: Consciência auditiva

Esta etapa teve como objetivo ativar a consciência auditiva dos alunos; ou seja; despertar a atenção dos alunos para ouvir e interpretar o que se ouviu. Para isso, houve a exibição do vídeo *Guess the Sound Quiz | 50 Sounds to Guess* (MISTER TEACH, 2020) que apresenta uma série de sons desafiadores para que os alunos pudessem adivinhar a que os sons reproduzidos se referiam. A atividade foi realizada em apenas uma aula de 50 minutos.

A primeira oficina de escuta foi um momento divertido e envolvente, proporcionando aos alunos uma experiência única de aprendizagem. Todos participaram ativamente, e até os mais tímidos tentaram adivinhar os sons do vídeo, mostrando disposição para se envolver na dinâmica proposta. O vídeo, apresentado para toda a turma com o auxílio de um datashow, foi uma ferramenta eficaz para estimular a atenção dos estudantes e desafiar suas habilidades auditivas.

No entanto, uma situação acabou prejudicando o objetivo da oficina. Após a realização dessa atividade, os alunos ficaram praticamente duas semanas sem aulas de português, devido ao campeonato interclasse e aos blocos de provas bimestrais. O principal objetivo da oficina era ativar a atenção dos alunos para o que se ouve, mas, com a interrupção prolongada das aulas, essa ativação se perdeu. A pausa significativa na continuidade do aprendizado prejudicou a retenção do foco auditivo que se pretendia cultivar, demonstrando a importância da regularidade no processo educacional para garantir a efetividade das atividades propostas. Essa experiência trouxe à tona a necessidade de um planejamento mais ajustado, que considere as pausas no calendário escolar e busque alternativas para manter o engajamento e a continuidade do aprendizado, mesmo em períodos de interrupção.

Imagem 1 - Vídeo Guess the Sound Quiz | 50 Sounds to Guess



Fonte: (MISTER TEACH, 2020)

5.2.2.2ª parte: Aula expositiva

Neste momento, os alunos tiveram uma aula expositiva sobre entoação, duração, pausa e hesitação. Pretendeu-se fazer com que os alunos se tornassem conscientes das possíveis funções de cada elemento prosódico, sobretudo da entoação, esclarecendo seu significado estrutural (sintático) e seu significado interpretativo (semântico). Também foi necessário mencionar que era imprescindível uma análise de fatos concretos para definir uma possível função.

Durante a aula, uma relação de elementos prosódicos e suas possíveis funções foi escrita no quadro, com o objetivo de fornecer aos alunos uma referência visual para que pudessem ler e anotar o que estava sendo escrito. A estratégia visava facilitar a compreensão e a fixação do conteúdo. No entanto, essa abordagem não teve o efeito esperado, pois alguns alunos não copiaram a informação, copiaram apenas parte dela ou sequer trouxeram o caderno no dia em que a anotação foi utilizada. Diante disso, percebeu-se que, para uma próxima oportunidade, o

uso de uma folha impressa poderia ser uma solução mais eficaz, garantindo que todos os alunos tivessem o conteúdo de forma acessível.

Outro ponto que comprometeu a eficácia da aula foram os exemplos utilizados. Para ilustrar cada elemento prosódico, uma aula explicativa foi realizada e os exemplos não foram suficientemente claros, o que dificultou a clareza do conteúdo para os alunos. Essa abordagem não proporcionou a concretização do aprendizado de maneira satisfatória. Para melhorar o entendimento e a aplicação dos conceitos prosódicos, é necessário apresentar exemplos mais consistentes e concretos, como vídeos ou áudios de entrevistas, que possam mostrar de forma prática e real a utilização dos elementos prosódicos em contextos mais próximos da realidade dos alunos.

Esses ajustes são essenciais para que, em futuras aulas, os alunos possam entender e internalizar melhor os conceitos de entoação, duração, pausa e hesitação, e, assim, aplicar esses conhecimentos de maneira mais eficaz.

Quadro 5 - Elementos da prosódia

Elementos prosódicos	Funções possíveis
Entoação ou entonação	<ul style="list-style-type: none"> • distinções sintáticas das frases; • significado semântico relacionado com a atitude do falantes; • ênfase; • ironia; • indicação de frase interrogativa ou exclamativa.
Duração (alongamento da duração da sílaba tônica)	<ul style="list-style-type: none"> • qualidade atribuída; • ironia.
Pausa	<ul style="list-style-type: none"> • pausa para o falante respirar; • segmentação da fala, separação de frases; • ênfase (quando se "<u>silaba</u>" uma palavra); • enumeração; • hesitação (pausa preenchidas); • organização ou reorganização da fala; • troca de turno; • chamar a atenção para o que será dito.

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

5.2.3.3ª parte: Análise de áudio

A atividade pedagógica proposta teve como base a exploração de elementos prosódicos e interpretativos a partir de um trecho do filme "*Oliver Twist*" (AI CHANNEL, 2021), buscando desenvolver nos alunos habilidades de escuta, análise crítica e trabalho em equipe. A atividade foi planejada para estimular a interpretação auditiva, a cooperação em grupo e a percepção de elementos sonoros, mas enfrentou desafios decorrentes da dinâmica de uso de tecnologia em sala de aula.

A atividade iniciou-se com a explicação detalhada sobre as etapas a serem realizadas. Em seguida, os alunos ouviram um trecho do áudio, que os desafiava a imaginar a cena descrita. Durante uma conversa dinâmica, muitos alunos compartilharam suas impressões, e a maioria concordou em identificar a voz de um homem mais velho e de uma criança em um local movimentado, possivelmente um espaço público, como uma praça ou mercado. Essa troca de ideias demonstrou o envolvimento inicial dos estudantes com a atividade proposta.

Com o apoio da vice-diretora, o áudio foi enviado ao grupo do WhatsApp da turma, permitindo que os alunos o baixassem e trouxessem em seus celulares para a aula seguinte. Embora os alunos, normalmente, não tenham permissão para portar celulares na escola, foi aberta uma exceção para esta atividade específica. No entanto, essa autorização, apesar de inovadora, trouxe alguns desafios para o andamento das aulas.

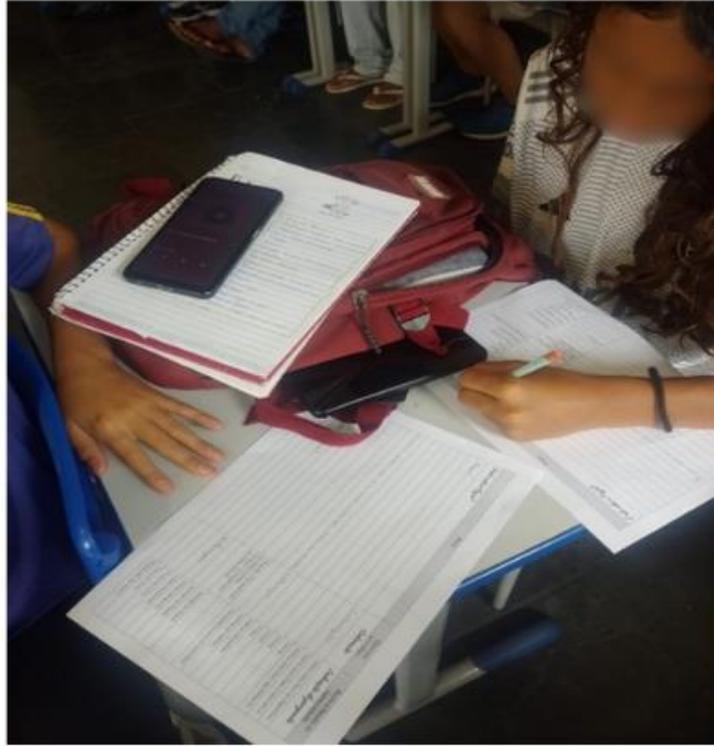
Na segunda etapa da atividade, os alunos receberam um quadro impresso para orientar a análise do áudio em grupos. O foco era identificar elementos prosódicos como entonação, pausas e o alongamento de palavras, buscando os possíveis sentidos desses aspectos. Apesar de muitos terem realizado a tarefa, a presença dos celulares causou euforia e dispersão, com vários alunos utilizando os dispositivos para outras finalidades em vez de focar na atividade proposta. Além disso, a dinâmica em grupo enfrentou dificuldades adicionais, como o excesso de conversas paralelas e a falta de concentração na escuta do áudio. A necessidade de reorientar constantemente os alunos atrasou o progresso da atividade, e foram necessárias cinco aulas para sua conclusão total.

Quadro 6– Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist"

Frase	Elemento prosódico	Possível função ou representação
<i>Onde está o Fagin?</i>	<i>Entonação</i>	<i>Indicação de pergunta</i>
		Indica uma frase exclamativa
		Indica uma frase exclamativa
		Indica uma frase exclamativa
		Ironia
		Indica um pedido
		Indica um pedido
		Hesitação(pausa preenchidas)
	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
		Atitude do falante
		Atitude do falante

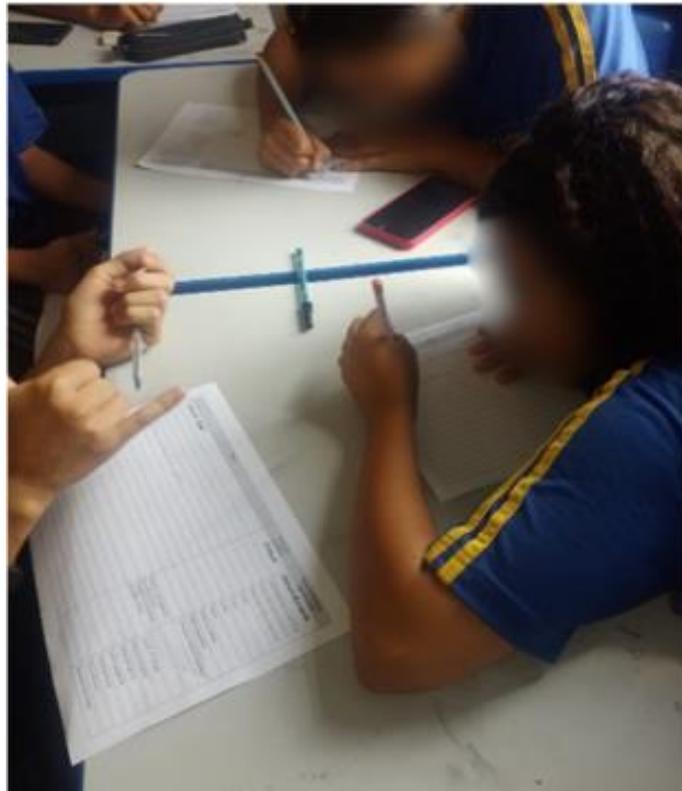
Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Imagem 2 - Alunos realizando a tarefa



Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Imagem 3 - Alunos realizando a tarefa



Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Apesar dos desafios, a experiência trouxe aprendizados significativos. Por um lado, os alunos tiveram a oportunidade de explorar recursos tecnológicos em sala de aula, aproximando a prática pedagógica de sua realidade digital. Por outro, evidenciou-se a importância de estabelecer regras claras e reforçar a disciplina em atividades que envolvem o uso de tecnologia, para que o foco no aprendizado não seja comprometido.

Em termos de resultados, a atividade foi organizada para ser realizada em grupos, mas cada aluno era responsável por entregar sua própria folha de respostas individualmente. Dos alunos participantes, 21 entregaram as folhas ao final do processo. No entanto, apenas 3 alunos preencheram a tabela completamente, evidenciando um engajamento mais profundo com a proposta. Outros 4 alunos preencheram parcialmente, completando apenas a primeira e a segunda colunas do quadro. A maior parte, 14 alunos, limitou-se a preencher apenas a primeira coluna, indicando uma dificuldade em avançar nas análises mais detalhadas ou uma falta de comprometimento com a tarefa. Foi possível perceber que os alunos deram prioridade em localizar frases no áudio a partir da função ou representação, mas dedicaram pouca atenção à classificação dos elementos prosódicos. Além disso, os alunos enfrentaram dificuldades em identificar frases que representassem a atitude do falante, ou seja, tiveram problemas em perceber, apenas pela audição, uma possível opinião ou intenção expressa pelo falante. Esses resultados apontam para a necessidade de estratégias que incentivem maior participação individual, mesmo em atividades coletivas, e reforcem a importância de cada etapa na compreensão dos elementos prosódicos trabalhados, incluindo a interpretação da intenção comunicativa.

Imagem 4– Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" completamente preenchida

Frase	Elemento prosódico	Possível função ou representação
<i>Onde está o Fagin?</i>	<i>Entonação</i>	<i>Indicação de pergunta</i>
Que dia de coragem inspirador!	Ritmo	Indica uma frase exclamativa
Eu sinto uma profunda admiração por essas pessoas!	Intensidade	Indica uma frase exclamativa
Que dia incrível tivemos!	Pausa	Indica uma frase exclamativa
Que ótima ideia entre pessoas tão legais importantes!	Ritmo	Ironia
Que maravilha para fazer tudo aquilo que está com pressa!	Ritmo	Ironia
Que sorte minha escura e gloriosa lampião de dia!	Pausa	Ironia
Que divertido para a hora de começar alguns trabalhos!	Intensidade	Ironia
"Por favor, poderia me ajudar com esta tarefa?"	Duração	Indica um pedido
"Você fechar a janela, por gentileza?"	Entonação	Indica um pedido
"Eu... bem, não sei por onde começar."	Pausa	Hesitação (pausa preenchidas)
"Isso é muito vel!"	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	Atitude do falante
"Isso é fantástico!"	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	Atitude do falante
"Por favor, poderia me ajudar com isso?"	Ritmo	Atitude do falante
"Você nunca fez nada direito!"	Intensidade	Atitude do falante
"Você poderia me explicar isso novamente por favor?"	Entonação	Indica pergunta
"Porque você sempre chama atrasado?"	Entonação	Indica pergunta
"Turno encerrado pessoal!"	Duração	Troca de turno
Encerramento o turno, desajustes um momento!	Pausa	Troca de turno
"Encerrando o turno!"	Ritmo	Separação das frases

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Imagem 5 – Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" parcialmente preenchida

Frases	Elemento prosódico	Possível função ou representação
Onde está o Fagin?	Entonação	Indicação de pergunta
Uesse lar, é 'oro!	Entonação	Indica uma frase exclamativa
Sabe como eu sou enfiado com meus argumentos?	Entonação	Indica uma frase exclamativa
Da minha?	Entonação	Indica uma frase exclamativa
Porém a do peço?	Entonação	Ironia
Esse é o educandário? Era o a melhor qual de lá?	Entonação	Ironia
Não precisa brincar tão educadamente.	Entonação	Ironia
"Não quando?"	Alargação	Indica um pedido
Re favor, não leve	Entonação	Indica um pedido
Porque de chaves, venha cá de aqui!	Entonação	Indica um pedido
É... É... É...	Entonação	Indica um pedido
Aaa... Besteira.	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
I não já deixou formosões	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
Come meu dinheiro pelo trabalho de semana passada	Entonação	Atitude do falante
Olhe para isso — está me roubando de novo.	Entonação	Indica pergunta
Que colônia é esta que está roubando?	Entonação	Indica pergunta
Come meu dinheiro	Entonação	Troca de turno
'Oliver, se sentir confortável para tomar um pedaço de café de o seu pai...'	Pausa	Troca de turno
'Você traz um pedaço de primavera no inverno na... de um velho / e ao mo, besteira.	Pausa	Separação das frases
A... Besteira, que mo ai?	Pausa	Separação das frases

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Imagem 6 – Tabela de análise do áudio do filme "Oliver Twist" parcialmente preenchida

Frases	Elemento prosódico	Possível função ou representação
Onde está o Fagin?	Entonação	Indicação de pergunta
Uesse lar, é 'oro!		Indica uma frase exclamativa
Sabe como eu sou enfiado com meus argumentos?		Indica uma frase exclamativa
Da minha?		Indica uma frase exclamativa
Porém a do peço?		Ironia ✓
Esse é o educandário? Era o a melhor qual de lá?		Ironia ✓
Não precisa brincar tão educadamente.		Ironia ✓
"Não quando?"		Ironia ✓
Re favor, não leve		Indica um pedido ✓
Porque de chaves, venha cá de aqui!		Indica um pedido ✓
É... É... É...		Indica um pedido
Aaa... Besteira.	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
I não já deixou formosões	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
Come meu dinheiro pelo trabalho de semana passada		Atitude do falante
Olhe para isso — está me roubando de novo.		Atitude do falante
Que colônia é esta que está roubando?		Indica pergunta ✓
Come meu dinheiro		Indica pergunta ✓
'Oliver, se sentir confortável para tomar um pedaço de café de o seu pai...'		Troca de turno ✓
'Você traz um pedaço de primavera no inverno na... de um velho / e ao mo, besteira.		Troca de turno ✓
A... Besteira, que mo ai?		Separação das frases ✓

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Devido à semana de recuperação, não foi possível corrigir a atividade de análise do áudio do filme "Oliver Twist" juntamente com a turma, item por item, no período planejado. Entretanto, como parte do processo de revisão, a cena correspondente ao áudio foi exibida para os alunos em uma aula posterior. Durante a exibição, foram realizadas pausas protocoladas para

discutir os itens presentes na tabela de análise, com foco especial na atitude dos falantes, um aspecto que havia se mostrado desafiador para a turma. Um momento marcante ocorreu quando uma aluna com baixa visão, que não havia participado das aulas de análise do áudio, esteve presente durante a exibição. Apesar de sua ausência anterior, ela participou ativamente da revisão, demonstrando interesse e engajamento. Em um dos momentos mais descontraídos, a aluna achou engraçada a fala da personagem Fagin quando ele pergunta a Oliver Twist que colônia era aquela com cheiro de porco, revelando sua capacidade de interpretar e reagir ao conteúdo com entusiasmo. Esse episódio destacou a importância de integrar todos os alunos no processo e de utilizar múltiplos recursos para alcançar diferentes perfis de aprendizado.

A execução da tarefa revelou-se um desafio tanto para os alunos quanto para a professora pesquisadora na condução pedagógica. Embora a atividade tenha sido cuidadosamente planejada para desenvolver habilidades de análise prosódica e interpretação auditiva, os resultados indicam que a maioria dos alunos encontrou dificuldades em avançar nas análises detalhadas. A priorização da localização de frases pela função ou representação, em detrimento da classificação dos elementos prosódicos, e a dificuldade em interpretar as atitudes ou intenções do falante apenas pela audição demonstram a necessidade de maior prática e aprofundamento nesses aspectos. Além disso, fatores como a dispersão gerada pelo uso dos celulares e a falta de concentração durante a atividade coletiva destacam a importância de um controle mais rígido do ambiente e da orientação individual. A experiência, apesar dos desafios, foi uma oportunidade valiosa para identificar lacunas no aprendizado e repensar estratégias que promovam maior engajamento e desenvolvimento das competências auditivas e interpretativas dos alunos.

5.3. 3ª etapa: Oficina de *feedback*

Esta terceira etapa teve como objetivo ensinar aos alunos a importância do *feedback* como ferramenta para aprimorar a comunicação e a compreensão mútua. A aula expositiva introduziu o conceito, destacando seu papel na construção de diálogos mais eficazes e colaborativos. Em seguida, a atividade prática, que inicialmente envolveria uma entrevista com o professor de história, precisou ser adaptada devido à sua ausência. Três alunos assumiram o papel de entrevistadores e conduziram a atividade com os próprios colegas, porém, a falta de engajamento e a condução superficial das entrevistas comprometeram a dinâmica. Além disso, a evasão de alunos ao final do ano letivo reduziu ainda mais a participação. A experiência revelou dificuldades na formulação de perguntas aprofundadas e na manutenção do interesse

dos ouvintes, evidenciando a necessidade de um planejamento mais flexível e de estratégias que incentivem maior envolvimento e interação dos alunos.

5.3.1.1ª parte: Aula expositiva sobre *feedback*

Inicialmente, a turma recebeu uma breve explicação sobre o conceito de *feedback*, abordado como um exercício de reformulação e um recurso fundamental para a compreensão mútua entre os interlocutores. Durante a aula expositiva destacou-se que o *feedback* não apenas permite esclarecer informações e ajustar entendimentos, mas também promove a construção de diálogos mais eficazes e colaborativos. Essa introdução foi essencial para contextualizar a atividade e preparar os alunos para aplicarem a prática do *feedback* de forma intencional e reflexiva, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de comunicação e interpretação no ambiente escolar.

5.3.2.2ª parte: atividade prática sobre *feedback*

A proposta inicial para a atividade prática de *feedback* era realizar uma entrevista com o professor de história da turma, escolhido pelos próprios alunos devido à sua habilidade em debater temas polêmicos e questões relacionadas a leis e crimes. No entanto, imprevistos ocorreram: o professor, por motivos pessoais, não compareceu no dia marcado, e o curto prazo disponível para a execução da tarefa exigiu adaptações. Três alunos previamente escolhidos foram designados para realizar a entrevista, elaborando perguntas e entrevistando os próprios colegas. Antes do início, foi feita uma demonstração prática, mostrando que o entrevistador deveria formular a pergunta, ouvir atentamente a resposta e, a partir dela, elaborar uma pergunta de confirmação do entendimento.

Apesar da adaptação, a atividade enfrentou diversos problemas. A ausência do professor de história, figura central da proposta original, impactou o engajamento geral. Além disso, muitos alunos já aprovados deixaram de frequentar a escola, reduzindo ainda mais o número de participantes. Dos presentes, poucos demonstraram interesse em se envolver na dinâmica. Entre os que participaram, a condução da atividade revelou fragilidades: os entrevistadores faziam uma pergunta, ouviam a resposta, formulavam uma única pergunta de confirmação e encerravam a conversa, sem desenvolver um debate ou estimular discussões aprofundadas. A falta de continuidade no diálogo desmotivou os demais alunos ouvintes, que se dispersaram e começaram a conversar durante a atividade, comprometendo ainda mais o resultado esperado.

Esse episódio evidenciou a necessidade de maior planejamento e estratégias alternativas para lidar com imprevistos, além de reforçar a importância de práticas pedagógicas que estimulem o engajamento e a participação ativa dos alunos, mesmo em situações de adversidade.

Imagem 7- Oficina de *feedback*



Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Imagem 8 - Oficina de *feedback*



Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

5.4. 4ª etapa: Identificação de todos os itens estudados analisando uma entrevista.

A etapa conclusiva da sequência didática, planejada para avaliar a compreensão dos alunos sobre elementos prosódicos e o uso de *feedback*, não pôde ser realizada devido à baixa presença discente e ao encerramento das aulas. A atividade proposta envolvia a audição de uma entrevista concedida pelo governador de Minas Gerais, Romeu Zema, à rádio CBN. Os alunos seriam desafiados a identificar os elementos prosódicos nas falas dos participantes e a detectar o uso de *feedback* durante a entrevista. A não execução dessa atividade impediu a verificação prática da assimilação dos conteúdos teóricos abordados, representando uma oportunidade perdida para consolidar o aprendizado sobre prosódia e *feedback* em contextos reais de comunicação.

5.5. Análise da sequência didática desenvolvida

A análise da sequência didática desenvolvida revela tanto avanços quanto desafios significativos na implementação do ensino da escuta e dos elementos prosódicos na sala de aula. A estruturação da sequência seguiu um planejamento detalhado, contemplando atividades diversificadas, desde a sondagem inicial até oficinas de escuta e *feedback*. A sondagem permitiu identificar padrões de resposta dos alunos e compreender suas dificuldades específicas, demonstrando que alguns conceitos, como entoação e variações linguísticas, ainda precisam ser trabalhados com maior profundidade. As oficinas de escuta mostraram-se eficazes para despertar a atenção auditiva, mas as interrupções no calendário escolar e a dificuldade dos alunos em manter o foco comprometeram a continuidade do aprendizado. Além disso, o uso de tecnologia, especialmente o celular, apresentou tanto benefícios quanto desafios, exigindo um maior controle para evitar dispersão e garantir que os dispositivos sejam utilizados de maneira pedagógica.

Outro ponto relevante foi a oficina de *feedback*, que teve sua proposta original comprometida devido a imprevistos, como a ausência do professor convidado e a baixa participação dos alunos. A última etapa, que previa a análise de uma entrevista real para consolidar os aprendizados, não pôde ser realizada devido ao encerramento do ano letivo, o que impediu a conclusão do ciclo avaliativo da sequência didática. Apesar desses desafios, a experiência proporcionou *insights* valiosos sobre a necessidade de maior planejamento, estratégias alternativas para contornar imprevistos e métodos que favoreçam a participação ativa dos alunos. Assim, a pesquisa reforça a importância de incorporar o ensino da escuta de

forma contínua e estruturada nas aulas de língua portuguesa, garantindo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades auditivas, mas também maior consciência da oralidade em diferentes contextos de comunicação.

5.6. Referencial teórico e a sequência didática desenvolvida

A sequência didática desenvolvida está fundamentada no referencial teórico que destaca a importância da escuta compreensiva e interpretativa como habilidade essencial para a comunicação eficaz e a interação social. De acordo com Bakhtin (1997), a comunicação só ocorre plenamente quando há interação entre falante e ouvinte, o que exige do interlocutor uma postura responsiva e responsável. Esse conceito foi aplicado na sequência didática ao longo das oficinas de escuta, em que os alunos foram estimulados a identificar elementos prosódicos, como entonação, pausas e duração, conforme sugerido por Cagliari (1992, 2002), para melhorar sua capacidade de interpretação auditiva. Além disso, a etapa da oficina de *feedback* dialoga diretamente com Berlo (2003) e Vanoye (2018), que enfatizam o papel do *feedback* na minimização de ruídos na comunicação e na construção de interações mais claras e eficazes.

A abordagem adotada na sequência didática também se alinha à proposta de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014, 2018), que defendem a necessidade de um ensino sistemático da oralidade, considerando a escuta ativa como um fator determinante para a interpretação correta de mensagens orais. Dessa forma, a sequência didática foi estruturada para não apenas desenvolver a escuta como uma habilidade autônoma, mas também para promover o uso do *feedback* como ferramenta pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades comunicativas dos alunos.

5.7. Como Implementar a Sequência Didática para o Ensino da Escuta Compreensiva e Interpretativa

Nesta subseção, será apresentada uma sequência didática organizada que pode ser aplicada em sala de aula por qualquer professor. O objetivo é fornecer um material estruturado para auxiliar o docente de Língua Portuguesa em seu trabalho, oferecendo uma alternativa de abordagem voltada para o desenvolvimento da oralidade. A sequência foi elaborada para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, ser adaptada para o 9º ano e para o Ensino Médio. No entanto, não é recomendada para séries anteriores, pois os conteúdos

trabalhados exigem um nível de complexidade e autonomia que pode ser desafiador para alunos mais jovens.

A implementação da sequência didática desenvolvida para o ensino da escuta compreensiva e interpretativa exige planejamento, atenção às necessidades dos alunos e adaptação às condições da turma. A seguir, apresenta-se um guia detalhado para cada etapa, com orientações práticas para aplicação em sala de aula.

Componente Curricular		Língua Portuguesa
Série	Ensino Fundamental: 8º e 9º	
	Ensino Médio: 1º, 2º e 3º	
Interdisciplinaridade	Há possibilidade de desenvolver um trabalho em parceria com o professor de História ao incluir análise de debate político ou entrevista.	
Aulas previstas	12 aulas	
Habilidades da BNCC	Ensino Fundamental: (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	
	Ensino Médio: (EM13LGG703) Explorar e experimentar diferentes formas de produção oral, considerando os contextos de interação e a diversidade de propósitos, com atenção aos aspectos linguísticos e paralinguísticos (entonação, pausas, intensidade da voz, gestos, expressões faciais, entre outros) e às condições de escuta.	
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes formas de produção oral, considerando os contextos de interação e os objetivos comunicativos. • Avaliar e utilizar elementos linguísticos e paralinguísticos, como entonação, pausas, intensidade da voz, gestos e expressões faciais, para tornar a comunicação mais clara e eficaz. 	
Conteúdo relacionado	Elementos prosódicos Oralidade Entrevista	
Aulas		
1ª Etapa: Sondagem - Aulas previstas: 2 aulas		
<p>Objetivo: Avaliar as habilidades iniciais dos alunos na interpretação de um áudio, identificando informações essenciais e inferências.</p> <p>Passo a passo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar os materiais: Selecione um áudio adequado ao nível dos alunos. No caso desta pesquisa, utilizou-se a reportagem "É TDAH ou estresse?". Disponível em: https://cbn.globo.com/saude/noticia/2024/08/24/e-tdah-ou-estresse- 		

autodiagnostico-do-transtorno-preocupa-especialistas.ghtml. Acesso em: 4 março de 2025

2. Organizar a turma: Divida os alunos em dois grupos; um analisará o áudio e outro o texto da mesma reportagem.
3. Aplicar a atividade: O grupo do áudio deve ouvi-lo três vezes, utilizando um sistema de som adequado. O grupo do texto deve ler silenciosamente.
4. Responder ao questionário: Ambos os grupos devem responder a um questionário impresso, avaliando sua compreensão do material.

Questionário sobre o áudio

- 1) Na reportagem, Mariene Lino faz uma enumeração de alguns sintomas do TDAH. Como é possível perceber tal enumeração na fala da jornalista?
- 2) Há no áudio a presença de várias vozes além da voz da jornalista produtora da reportagem, Mariene Lino. Qual é a função dessas vozes para a reportagem?
- 3) É possível perceber o início e o fim de cada frase pronunciada na reportagem? Se sim, explique como isso acontece.
- 4) É possível inferir qual é estado brasileiro de origem da jornalista? Explique.
- 5) No início da reportagem, há trechos de vídeos retirados na internet que falam sobre o TDAH. No segundo trecho, a influenciadora cita alguns sintomas e, ao dizê-los, ela fala de maneira “arrastada” prolongando as palavras, por exemplo, “você fica irritaaaado, você fica cansaaaado, você fica entediaaaado”. Qual é a possível função dessa maneira de pronunciar as palavras?
- 6) Pela entonação usada nas falas presentes na reportagem, é possível perceber o posicionamento de cada falante em relação ao assunto?
- 7) Um dos entrevistados usa a expressão “psiquiatre” para se referir ao profissional psiquiatra. Levante hipóteses: o que tal mudança pode representar?
- 8) Ao longo da reportagem, aparece um trecho do áudio de um vídeo que foi classificado como um meme pela jornalista. Como é possível diferenciar a fala do meme das outras falas presentes na reportagem?
- 9) Na fala da farmacêutica Walleri Reis, “É como se a gente colocasse a vida em caixinhas”, há ênfase na pronúncia da palavra “colocasse”. O que tal ação pode representar?
- 10) Ao exemplificar o efeito cascata, a farmacêutica faz uma simulação do comportamento de algumas pessoas em relação ao consumo de medicamentos sem orientação médica. Pelo tom e pelo ritmo da fala é possível perceber alguma manifestação da opinião da profissional? Qual?

5. Analisar os resultados: Compare os desempenhos para identificar padrões de resposta e dificuldades específicas.

2ª Etapa: Oficinas de Escuta - - Aulas previstas: 4 aulas

1ª Parte: Consciência Auditiva

Objetivo: Desenvolver a atenção dos alunos para sons e suas interpretações.

Passo a passo:

1. Exibir o vídeo "Guess the Sound Quiz".
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-btSLpuybU>. Acesso em: 4 março de 2025
2. Pedir aos alunos que adivinhem os sons e justifiquem suas respostas.
3. Discutir as respostas em grupo.
4. Refletir sobre a importância da atenção auditiva na compreensão de mensagens.

2ª Parte: Aula Expositiva sobre Elementos Prosódicos

Objetivo: Ensinar sobre entonação, pausas e duração na comunicação oral.

Passo a passo:

1. Explicar os conceitos no quadro e pedir que os alunos anotem.

Elementos prosódicos	Funções possíveis
Entoação ou entonação	<ul style="list-style-type: none"> • distinções sintáticas das frases; • significado semântico relacionado com a atitude do falantes; • ênfase; • ironia; • indicação de frase interrogativa ou exclamativa.
Duração (alongamento da duração da sílaba tônica)	<ul style="list-style-type: none"> • qualidade atribuída; • ironia.
Pausa	<ul style="list-style-type: none"> • pausa para o falante respirar; • segmentação da fala, separação de frases; • ênfase (quando se "<u>silaba</u>" uma palavra); • enumeração; • hesitação (pausa preenchidas); • organização ou reorganização da fala; • troca de turno; • chamar a atenção para o que será dito.

2. Utilizar exemplos concretos (como trechos de áudio ou vídeos de entrevistas) para demonstrar cada elemento prosódico.
3. Aplicar exercícios em que os alunos identifiquem esses elementos em falas reais.

3ª Parte: Análise de Áudio

Objetivo: Desenvolver a capacidade de interpretar elementos prosódicos em um diálogo.

Passo a passo:

1. Selecionar um áudio (como um trecho do filme "Oliver Twist").
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g0TWRDq03EA>. Acesso em: 4 março de 2025
2. Distribuir o quadro impresso para análise.

Frase	Elemento prosódico	Possível função ou representação
<i>Onde está o Fagin?</i>	<i>Entonação</i>	<i>Indicação de pergunta</i>
		Indica uma frase exclamativa
		Indica uma frase exclamativa
		Indica uma frase exclamativa
		Ironia
		Indica um pedido
		Indica um pedido
		Hesitação (pausa preenchidas)
	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
	Duração (Alongamento da sílaba tônica)	
		Atitude do falante
		Atitude do falante

3. Permitir que os alunos ouçam o áudio diversas vezes e preencham a tabela de análise.
4. Discutir em grupo as observações e dificuldades encontradas.

3ª Etapa: Oficina de *Feedback* - Aulas previstas: 3 aulas

Objetivo: Ensinar os alunos a darem e receberem *feedback* em situações de comunicação oral.

Passo a passo:

1. Explicar o conceito de *feedback* e sua importância.
2. Demonstrar como aplicá-lo em uma entrevista.
3. Organizar uma atividade prática onde alunos entrevistam colegas e aplicam *feedback*.
4. Refletir sobre a experiência, destacando desafios e pontos de melhoria.

4ª Etapa: Avaliação Final - Aulas previstas: 3 aulas

Objetivo: Consolidar o aprendizado, aplicando os conceitos em uma situação real de escuta.

Passo a passo:

1. Selecionar uma entrevista real (como a concedida por Romeu Zema à rádio CBN).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dzpX4aMzDL0&t=1s>. Acesso em: 4 março de 2025
2. Ouvir e analisar os elementos prosódicos presentes.
3. Identificar o uso do *feedback* na entrevista.
4. Comparar os resultados com a atividade de sondagem inicial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu da percepção da existência de uma lacuna referente a trabalhos voltados à escuta em sala de aula. O episódio ocorrido com um aluno que motivou esta investigação evidenciou a importância de proporcionar momentos de escuta ativa nas aulas de língua portuguesa, tornando-as mais significativas e aplicáveis ao cotidiano dos estudantes. Dessa forma, esta dissertação buscou suprir uma lacuna na pesquisa sobre a escuta em sala de aula, partindo da necessidade de aprimorar a comunicação oral dos alunos em diferentes contextos.

Ao longo do estudo, foi possível compreender que a oralidade não deve ser vista apenas como um elemento secundário no ensino, mas como uma habilidade essencial que pode e deve ser desenvolvida pedagogicamente. Porém, ao constatar isso, um primeiro desafio surgiu: como transformar a escuta em um conteúdo ensinável? Essa questão trouxe à tona outro problema igualmente relevante – minha falta de formação específica para o ensino da escuta. Diante dessa dificuldade, tornou-se necessário realizar uma investigação aprofundada, buscando um referencial teórico que não apenas fundamentasse a justificativa para a inclusão da escuta no ensino de língua portuguesa, mas também estruturasse um conteúdo aplicável em sala de aula.

Nesse percurso, a teoria da alteridade e do ato responsável e responsivo de Bakhtin revelou-se essencial para embasar a importância do ensino da escuta, destacando seu papel na construção do sentido e na interação dialógica. Além disso, a prosódia emergiu como um eixo fundamental na definição dos conteúdos a serem trabalhados, permitindo que os alunos compreendessem os elementos sonoros da língua e aprimorassem sua capacidade de interpretar e produzir discursos oralmente. Dessa maneira, a pesquisa não apenas confirmou a relevância da escuta no ensino da língua portuguesa, mas também propôs caminhos viáveis para sua implementação pedagógica.

Ao longo da implementação da sequência didática, novos desafios foram surgindo, exigindo adaptações e reflexões constantes. As interrupções entre as aulas, a imaturidade dos alunos no uso do celular para fins pedagógicos e a falta de tempo para concluir todas as etapas planejadas evidenciaram a necessidade de um planejamento mais eficiente da minha parte como professora. A organização do tempo e a criação de estratégias para manter a continuidade do aprendizado tornaram-se pontos fundamentais para garantir que os objetivos fossem alcançados, mesmo diante de imprevistos.

Outro obstáculo encontrado foi a dificuldade de encontrar vídeos ou áudios adequados para exemplificar os elementos prosódicos na prática real da comunicação, o que exigiu um tempo considerável de pesquisa. Além disso, ficou evidente que muitos alunos têm dificuldade em prestar atenção a conteúdos apenas auditivos, sem um suporte visual. Essa observação reforça a necessidade de incluir elementos visuais no ensino da escuta, tornando a experiência mais acessível e eficaz para os estudantes. Esses desafios ressaltam a importância de desenvolver estratégias didáticas que considerem as particularidades dos alunos e a realidade do ambiente escolar.

Assim, ao enfrentar o desafio de tornar a escuta um conteúdo ensinável, esta pesquisa reforça a relevância de integrar práticas que favoreçam a oralidade nas aulas de língua portuguesa. Com isso, espera-se que os alunos não apenas melhorem sua comunicação no ambiente escolar, mas também desenvolvam maior autonomia e confiança para interagir em diferentes situações. O estudo, portanto, contribui para o entendimento de que ensinar a escutar é tão fundamental quanto ensinar a ler e a escrever, promovendo uma aprendizagem mais ampla e significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé M. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiência de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 2ª edição.

ATHOUGUIA, Ariádine Dayane Silva de. **Possibilidade de desenvolvimento da oralidade por meio da transposição do gênero resenha para gênero videocast**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45107/3/Disserta%20a7%20a3o%20de%20mestrado%20vers%20final_Geizelle_Athouguia.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

BAKHTIN, M. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia de ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 3ª reimpressão.

BARRETO, Eliane da Silva. **As concepções dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes-RJ sobre o ensino de oralidade: por uma pedagogia da comunicação**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%20a1tica%20e%20Forma%20a7%20a3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERLO, David K. **O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos**. *Cadernos de estudos linguísticos*, São Paulo, v. 23, p. 137-151, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/baygon,+08+-+Luiz+Carlos+Cagliari.pdf>

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI,

R. **Gramática do português falado**. Volume II: Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 37-60.

CARVALHO, Robson S. de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber como ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CONEP – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. Resolução CNS 466/2012. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Maria Aparecida. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AWFFN6/1/dissertacao_versao_final_capa_dura__1__1_.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/EBOOK_Dialogos-em-Verbetes-3.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publik, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432641/2/APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS%20-%20fundamentos%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.664. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luiz A. Concepção de Língua falada nos Manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em linguística aplicada**, v.30, 39-79, Jul/Dez, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277245582_CONCEPCAO_DE_LINGUA_FALADA_NOS_MANUAIS_DE_PORTUGUES_DE_1_E_2_GRAUS_UMA_VISAO_CRITICA. Acesso em: 18 jan. 2024.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. 2ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MISTER TEACH. *Guess the Sound Quiz | 50 Sounds to Guess*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-btSLpuybU&t=1s> . Acesso em: 15 jan. 2025.

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NASCIMENTO, Joseph Bezerra. Alteridade. In. **Diálogos em verbete: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/EBOOK_Dialogos-em-Verbetes-3.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

PERRUSI, Artur. Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 139-160, jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/RbtXH5FvNzT3w4RHC4wnHMq/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RAMALHO, Jéssica Aparecida. **O Júri Simulado e o Ensino de Argumentação: Suscitando o Poder da Fala**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AWFFN6/1/dissertacao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTOS, Eliane Aparecida dos. **Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AWFFN6/1/dissertacao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SOUZA, Rosilene da Silva. **Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/74552/1/VERS%C3%83O%20FINAL%20DA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-2024.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SOEIRO, Ítalo. Responsividade. In. **Diálogos em verbete: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/EBOOK_Dialogos-em-Verbetes-3.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

YOUTUBE. *Oliver Twist - Scene of the Orphan's Food*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=rMqCYLjGd18>. Acesso em: 16 jan. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta de anuência da escola



ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ NUNES MELO JÚNIOR

Rua Carolino Machado, nº 260 – Nova União- MG CEP: 34.990-000

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora Vanusa Maria Félix, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Escuta compreensiva e interpretativa: ensino e aprendizagem do uso de *feedback*”, que está sob a orientação da Prof.^a Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, cujo objetivo é refletir sobre a importância do ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa e propor práticas que envolvam a escuta ativa no Ensino Fundamental 2.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Nova União, em 10 / 09 / 2024.



Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

Flávia Fernanda dos Santos
Mesp: 1131619-7
Diretora - ATO Nº 02/2023
MG: 02/01/2023

APÊNDICE B – Termo De Assentimento Livre E Esclarecido



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS

Pesquisadora responsável: Vanusa Maria Félix

Telefone: (31) 983063732

E-mail: vanusamfelix@gmail.com

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) estudante,

Convido você a participar das atividades que farão parte da pesquisa “Escuta compreensiva e interpretativa: ensino e aprendizagem do uso de *feedback* nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2”, desenvolvida em sua turma (8º ano) pela professora Vanusa Maria Félix. Sua participação é muito importante, mas você não é obrigado(a) a participar.

Os dados coletados em sala de aula, por meio das atividades que você realizará, serão discutidos e analisados com o objetivo refletir sobre a importância do ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa, propor práticas que envolvam a escuta ativa no Ensino Fundamental 2, buscando contribuir para a sua formação e a de professores que aprimorarão suas práticas pedagógicas.

Peço permissão para a divulgação dos resultados da pesquisa. Para garantir o seu anonimato, ao divulgá-los, seu nome ou qualquer outra informação relativa a você não serão apresentados. Os dados relativos ao projeto desenvolvido ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) e após esse tempo serão destruídos. Sua identidade será mantida em sigilo, garantindo-se a preservação da sua identidade, em atendimento à legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). As informações decorrentes das atividades relacionadas à pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Todos os resultados da pesquisa desenvolvida são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação.

A professora Vanusa Maria Félix estará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem antes, durante e depois das atividades da pesquisa.

Eu....., portador de documento de identidade, fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Escuta compreensiva e interpretativa: ensino e aprendizagem do uso de *feedback* nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2”. Estou de acordo em disponibilizar as atividades que forem produzidas durante sua realização e autorizo que eles sejam utilizados somente para esta pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Vanusa Maria Félix, orientada pela Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo(a) pesquisador(a), que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante.

Data / /2024

Assinatura do participante

Orientadora: Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

E-mail:

Assinatura do orientador responsável

Data / /2024

Mestranda: Vanusa Maria Félix

E-mail: vanusamfelix@gmail.com

Assinatura do pesquisador

Data / /2024

Em caso de dúvidas relacionadas a esta pesquisa, você poderá consultar: COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094

APÊNDICE C – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro responsável,

seu filho(a) foi convidado a participar das atividades que farão parte da pesquisa “Escuta compreensiva e interpretativa: ensino e aprendizagem do uso de *feedback* nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2”, desenvolvida em sua turma (8º ano) pela professora Vanusa Maria Félix. A participação do(a) estudante é muito importante, mas ele(a) não é obrigado(a) a participar.

Os dados coletados em sala de aula, por meio das atividades que ele(a) realizará, serão discutidos e analisados com o objetivo refletir sobre a importância do ensino da escuta compreensiva e interpretativa nas aulas de Língua Portuguesa, propor práticas que envolvam a escuta ativa no Ensino Fundamental 2, buscando contribuir para a formação do estudante e a de professores que aprimorarão suas práticas pedagógicas.

Peço permissão para a divulgação dos resultados da pesquisa. Para garantir o anonimato do(a) estudante, ao divulgá-los, seu nome ou qualquer outra informação relativa a ele(a) não serão apresentados. Os dados relativos ao projeto desenvolvido ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) e após esse tempo serão destruídos. A identidade do(a) estudante será mantida em sigilo, garantindo-se a preservação da sua identidade, em atendimento à legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). As informações decorrentes das atividades relacionadas à pesquisa serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Todos os resultados da pesquisa desenvolvida são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. A professora Vanusa Maria Félix estará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem antes, durante e depois das atividades da pesquisa.

Eu....., portador de documento de identidade, fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “Escuta compreensiva e interpretativa: ensino e aprendizagem do uso de *feedback* nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2”. Estou de acordo em disponibilizar as atividades de meu filho(a) que foram produzidos durante sua realização e autorizo que eles sejam utilizados somente para esta pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Vanusa Maria Félix, orientada pela Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo(a) pesquisador(a), que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do responsável.

Data / /2024

Assinatura do responsável

Orientadora: Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

E-mail: daniolive@yahoo.com

Assinatura do orientador responsável

Data / /2024

Mestranda: Vanusa Maria Félix

E-mail: vanusamfelix@gmail.com

Assinatura do pesquisador

Data / /2024

Em caso de dúvidas relacionadas a esta pesquisa, você poderá consultar: COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592.

