

14

CAPÍTULO

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS TEXTUAIS

Leonor Werneck dos Santos

Heloisa da Costa Miranda

INTRODUÇÃO

Desde a publicação dos PCN, cada vez mais se discute a importância e a relevância do uso de textos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pautado em um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Para autores como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 16), a abordagem textual em sala de aula colabora para que os alunos reflitam sobre a língua, pois, “embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção”.

Na perspectiva do ensino, porém, é mais comum as práticas educacionais enfatizarem os gêneros textuais escritos em sala, relegando a segundo plano o estudo dos gêneros textuais orais. Marcuschi (2001, p. 9) já discutia esse descompasso, alertando que, apesar dos vários estudos sobre as relações entre oralidade e escrita, “esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para prática”. Bueno e Costa-Hübes (2015) vão além, demonstrando que, mesmo no âmbito acadêmico, há poucas pesquisas sobre gêneros orais e ensino.

Santos, Cruz e Antunes (no prelo, p. 7) também problematizam a ausência de trabalhos com a oralidade nos ambientes escolares, afirmando que

No caso da escola, com base no consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, tanto por professores quanto pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala (...). É necessário que a escola adote uma postura de heterogeneidade no que diz respeito à língua, reconhecendo a importância de abordar gêneros orais para discutir situações interacionais em que a oralidade está em foco.

O objetivo deste artigo é contribuir para o ensino de língua portuguesa articulando compreensão e produção textual à análise linguística, exemplificando com propostas de atividades com o gênero oral entrevista, aplicadas em quatro turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA II), correspondentes ao Ensino Fundamental II.

Acreditamos que um trabalho com gêneros textuais orais em sala pode contribuir para uma reflexão sobre as estratégias de sua construção, sobre suas especificidades e formas de organização, sobre suas condições de produção e sobre o *continuum* fala-escrita. Esperamos que este artigo contribua para a divulgação dos estudos sobre o tema e que as reflexões teórico-práticas aqui apresentadas possam ser traduzidas para as práticas de ensino, a fim de estimular o interesse dos alunos pela Língua Portuguesa e possibilitar maior domínio e autonomia nas suas interações sociais.

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Desde o final do século XX, a Linguística de Texto (LT) vem discutindo alguns pressupostos que contribuem para o ensino de língua, defendendo a abordagem textual a partir de uma perspectiva sociointeracional e cognitivista da linguagem, considerando aspectos linguísticos, interacionais, sociais, cognitivos, pragmáticos e históricos envolvidos na atividade social. Também os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) traçam diretrizes gerais que colocam o texto como objeto central, ressaltando que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letas/ fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

As contribuições da LT vêm sendo responsáveis pela mudança de enfoque nas concepções de língua e de texto: a primeira é considerada uma forma de interação, e, por consequência, o segundo passa a ser o próprio lugar da interação, com os sujeitos interagindo em uma atividade colaborativa de construção de sentido (cf. KOCH, 2003), na qual entram em jogo o conhecimento de mundo, as práticas comunicativas, aspectos históricos e culturais, enfim, um vasto conjunto de saberes.

Na perspectiva do ensino, essa mudança em relação às concepções de língua e texto tem refletido em uma perspectiva focada para a língua em uso, manifestada, nos PCN, nas três práticas de linguagem – leitura, produção textual e análise linguística –, que devem estar integradas, conforme defendem autores como Bunzen e Mendonça (2006), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), apenas para citar alguns. Assim, textos orais e escritos (os PCN não tratam de textos multimodais nem abordam o hipertexto) devem ser trabalhados em sala de aula em relação à sua compreensão e produção, observando aspectos linguísticos e considerando as condições de circulação desses textos. Em outras palavras, os textos devem ser abordados como representantes de gêneros.

Antes, porém, de discutirmos o conceito de gênero textual (GT) e sua importância no ensino, é importante voltar às práticas de linguagem apresentadas nos PCN, pois nem sempre fica claro o que elas significam atualmente. Em relação à leitura e à produção textual, a concepção atual tem sido partilhada por profissionais das áreas de Letras e Pedagogia. Segundo Koch (2003) e Koch e Elias (2008), leitura e produção estão interligadas e são dependentes da interação dos interlocutores. A leitura consiste em levantamento de hipóteses e percepção de estratégias utilizadas pelo produtor, que, por sua vez elabora o texto conforme intencionalidades nem sempre conscientes, mas perceptíveis por meio das pistas textuais. Para Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 41),

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor.

Em relação à produção, também é importante destacar que, ao considerar os textos como representantes de gêneros, as condições de produção e de circulação passaram a ser enfatizadas. Por isso, os conceitos de suporte e domínio discursi-

vo, que especificaremos mais à frente, são relevantes. Além disso, diversos autores têm destacado a importância de considerar a escrita um processo, para o qual o papel do professor não é de mero corretor, mas de coenunciador. Soares (2009) e Santos e Teixeira (2016), por exemplo, apontam a importância do *feedback* do professor no texto do aluno, destacando aspectos positivos relativos ao progresso do aluno e negativos, que precisam ser melhorados, sempre de maneira objetiva. As autoras também concordam ao sugerir que seja dada a oportunidade de os alunos reescreverem seus textos, com base no *feedback* (que também pode ser uma avaliação entre pares ou mesmo uma autoavaliação), para que o aluno vivencie a experiência de reorganizar suas ideias para melhor atingir seus objetivos.

Já em relação à prática de análise linguística, apesar de tantas obras sobre o tema – Geraldi (1997), Possenti (1997), Nóbrega (2000), Mendonça (2006), Travaglia (2010), apenas para citar alguns autores –, há ainda muitas dúvidas por parte de professores dos mais diversos níveis de ensino. Análise linguística significa ensinar a língua em uso, considerando aspectos teóricos, descritivos e normativos, mas inserindo no debate em sala de aula questões que sempre ficaram à margem, como a intencionalidade, as pistas textuais, a importância do contexto, as escolhas linguísticas conforme o projeto de dizer (cf. KOCH, 2003). Fica claro, portanto, que, para efetuar a análise linguística, não se pode apenas analisar frases soltas e descontextualizadas (embora isso possa ser feito em alguns momentos da aula) nem considerar o texto um pretexto para retirada de exemplos. Há de se analisar de fato as estratégias linguísticas, fazendo o que Travaglia defende como uso-reflexão-uso (2010[1995]).

Como salienta Marcuschi (2008, p. 155), na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, não podemos prescindir de uma abordagem textual, pois “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”, por isso o estudo dos GT tem sido tão associado ao ensino. Para o autor (id., p. 90), “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística”.

O conceito mais recorrente de gêneros advém de Bakhtin (2011 [1959]), caracterizando-os pelo conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional, numa perspectiva interacional. Marcuschi (2002) destaca que há uma relativa estabilidade nos GT, uma vez que é possível adaptá-los a condições interacionais específicas, mesclá-los (intergenericidade) e, em alguns casos, alterar-lhes tanto a configuração que criamos um novo gênero. Cavalcante (2012, p. 44) lembra que a atividade verbal só é possível por meio de gêneros, que se constituem como

(...) padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sócio

cognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Os GT circulam em diversos suportes, amparados em domínios discursivos ou instâncias discursivas que, conforme Marcuschi (2008, p. 194), podem ser entendidos como “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Além disso, são essencialmente multimodais e alguns, como os gêneros digitais, acentuam ainda mais a tênue linha que poderia separar texto falado e escrito (cf. ALVES Fo.; SANTOS; RAMOS, 2017), devido não apenas à aparente sincronia entre pergunta e resposta num chat, por exemplo – o que poderia assemelhá-lo a uma conversa face a face – quanto à adaptação de gêneros que circula(va)m em papel para outras mídias, como acontece entre o diário e o blog; tais adaptações de gêneros comuns na fala e na escrita para a internet Marcuschi (2008) chama de transmutação.

Devido à sua plasticidade e adaptação às situações concretas de comunicação, os gêneros têm sido temas-chave em pesquisas sobre ensino de línguas. No caso do ensino de língua portuguesa no Brasil, o foco da abordagem textual tem sido os gêneros escritos, enquanto os orais costumam ser deixados em segundo plano, mesmo em livros didáticos aprovados pelo MEC (cf. CRUZ, 2012). Vários estudiosos, como Marcuschi (2001, 2002, 2008), Dolz e Scheneuwly (2004), Teixeira (2012), Bueno e Costa-Hübes (2015), Santos; Cruz; Antunes (no prelo), Travaglia (no prelo), entre outros, vêm trazendo à baila questões cruciais sobre a importância e o emprego dos gêneros orais como objeto de ensino.

Em atividades com gêneros orais, podem ser abordados aspectos linguísticos e textuais, tendo em vista as suas relações com o gênero trabalhado. Assim, por exemplo, conforme Teixeira (2012), nos gêneros orais entrevista e conversa informal, o professor pode enfatizar aspectos relacionados a situações formais, como uso da linguagem, polidez, expressão corporal, organização do texto, tema, turnos, tópicos discursivos, hesitações, reformulações, repetições etc. e analisar seus efeitos de sentido e sua função no texto. Isso significa expor o aluno a diferentes situações de interlocução que contribuem para sua inserção social.

Outra forma de trabalhar os gêneros textuais orais, enfatizando a oralidade e a sua relação com a escrita, é por meio de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001). De acordo com o autor, realizamos constantemente esses processos nas nossas interações do dia a dia, sem perceber a complexidade desses procedimentos: quando lemos um livro e contamos o seu enredo para um interlocutor, ou, ainda, quando um aluno anota em seu caderno as explicações que ouve do professor.

Marcuschi (2001) aponta algumas operações de natureza linguístico-textual e cognitiva para a transformação do texto falado para o texto escrito: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; inserção de pontuação baseada na entoação da fala; eliminação de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egoicos; introdução de parágrafos e pontuação detalhada sem modificar a ordem dos tópicos; introdução de marcas metalinguísticas; reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encaideamento; tratamento estilístico; reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa; agrupamento de argumentos.

Nessa perspectiva, na abordagem, por exemplo, de uma entrevista oral, em sala de aula, o professor pode realizar com seus alunos atividades que enfoquem esses processos de transformação de um texto oral em um texto escrito. Desse modo, os estudantes terão a chance de observar como as hesitações, reformulações, pausas etc. podem colaborar para o funcionamento e a construção do texto falado. Em contrapartida, ao proceder à transformação do texto falado para o escrito, poderão perceber que essas estratégias não se aplicam ao texto escrito, que utiliza regras próprias – a não ser que haja interesse em marcar, na escrita, essas marcas prototípicas de textos orais, como acontece com algumas revistas e jornais que transcrevem conversas telefônicas sem editar todas as hesitações, repetições e pausas, com intuito de deixar clara, por exemplo, a indecisão de quem fala, sua culpa em algum crime etc. (cf. Marcuschi, 2001).

Há casos também, conforme salienta Hoffnagel (2010, p. 202-203), de revistas dirigidas a jovens e adolescentes que entrevistam artistas e deixam “a linguagem coloquial, tanto na parte do entrevistador quanto do entrevistado”. Nesses casos, a manutenção de nível de linguagem ou de estratégias típicas da fala têm “o efeito no leitor de que está compartilhando uma conversa íntima entre pessoas do mesmo mundo” (id., p. 203), enquanto em entrevistas com autoridades ou especialistas, a linguagem é mais formal. Procedendo a essa análise nas aulas, os alunos poderão verificar que a oralidade e a escrita se relacionam de acordo não apenas com os interlocutores, mas também com o público-alvo, propósito e tema da revista.

Ainda em relação à retextualização, Crescitelli e Reis (2014, p. 35) também atestam a importância de um trabalho que parte da fala para chegar à escrita, sem, contudo, julgar esta melhor que aquela:

É de suma importância que o trabalho seja realizado de modo que o aluno reflita sobre as diferenças encontradas, na comparação do texto falado com o texto escrito, para que delas tenha conhecimento e adquira a consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas. Também, neste caso, o aluno saberá quais são as marcas de oralidade para não usá-la no texto escrito, dependendo da situação comunicativa.

Percebemos, portanto, que a concepção atual de língua a considera um conjunto de práticas discursivas que vai além de uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas, em relação a textos orais e escritos. Conforme atestam Marcuschi e Dionisio (2007), é importante entender a diferença entre lidar com formas linguísticas ou práticas sociais. O aspecto central nessa questão é a observância de duas distinções: (i) relação entre fala e escrita; (ii) relação entre oralidade e letramento. As expressões “fala” e “escrita” apontam para as formas orais e escritas, respectivamente, sob o aspecto do material linguístico e de sua realização textual discursiva. Do ponto de vista discursivo, a língua falada e a língua escrita apresentam características próprias que as diferenciam e que geram consequências formais muito importantes. Segundo Castilho (2014, p. 16),

a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Uma diferença, entretanto, é que na LF os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas já estão dadas pela própria situação de fala.

A esse propósito, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 20) ressaltam que “as diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual”: a fala ocorre em tempo real, diferentemente da escrita, em função da natureza do processamento; as estratégias interativas, a organização do tópico e a progressão referencial ocorrem de forma específica devido às necessidades peculiares de uso; a atividade metaenunciativa é mais frequente na fala que na escrita (comentários como “em outras palavras”, “corrigindo o que eu disse” etc.); a escrita se manifesta como grafia (a escrita é mais duradoura) e a fala como som; com relação à situacionalidade, a fala apresenta condições contextuais diferentes (geralmente, um diálogo face a face, com um maior aproveitamento dos contextos partilhados), o que não ocorre na escrita; em textos orais, verbalização e planejamento ocorrem concomitantemente, já em textos escritos, escrita e produção final ocorrem em momentos distintos.

Já os conceitos de oralidade e letramento, para Marcuschi (2001), referem-se às práticas sociais ou práticas discursivas no tratamento da língua falada e da língua escrita. Segundo o autor, o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, (...) até uma apropriação profunda” (id., p. 25). Por outro lado, a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (id., *ibid.*).

Portanto, Marcuschi (2001) salienta que a fala e a escrita apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 13-14), que retomam Marcuschi (2001), “as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas”.

Esta perspectiva que relaciona fala e escrita orienta-se numa visão interacionista e visa a lidar com a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Desse modo, dedica-se a perceber as diversidades das formas textuais, compreender a integração fala/escrita, detectar as especificidades de cada modalidade na própria atividade de construção dos sentidos. Segundo Marcuschi (2001, p. 34), a perspectiva interacionista preocupa-se

com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Portanto, na abordagem atual, a relação fala/escrita reflete um constante dinamismo fundado no *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual entre as duas modalidades. Com isso, verificamos que a conversa espontânea, por exemplo, representaria um gênero prototípico da fala, enquanto um artigo científico apresentaria características marcantes da escrita. Por outro lado, fala e escrita podem aparecer mescladas ou imbricadas gradativamente ao longo do contínuo como exemplo, destacamos os bilhetes ou as cartas pessoais, que podem apresentar características tanto da fala quanto da escrita. O mesmo ocorre com o noticiário de rádio ou de TV, considerado gênero misto.

Em relação ao grau de formalidade dos gêneros orais, muitas vezes tratados equivocadamente como textos mais informais, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 24), “a escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal”. Segundo a autora, esse processo não apenas demanda maior atenção e planejamento, mas também considera a influência do interlocutor sobre o comportamento estilístico do falante. Sendo assim, “o falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações” (id., p. 25). Para Bortoni-Ricardo, alguns fatores colaboram para a escolha do nível de linguagem, como os participantes da

interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. Além disso, no estilo monitorado, o grau de atenção e planejamento são maiores, implicando maior complexidade cognitiva. Assim, para que gêneros orais sejam abordados em sala de aula, é necessária a compreensão das especificidades e das regularidades do oral na perspectiva do uso real, e não em relação à escrita, como normalmente ocorre. Caso contrário, como salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 132),

ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo, em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado.

Além disso, há de se atentar para o perigo de ensinar o “oral da escrita”, como advertem Dolz e Schneuwly (2004, p. 112-113). Os trabalhos realizados por Marcuschi (1997, 2002), Cruz (2012), entre outros, nos dão uma dimensão do que ainda falta para que os estudos sobre a oralidade se constituam de fato um objeto de ensino.

Assim, o trabalho com gêneros orais precisa observar suas especificidades dentro do *continuum*. Nessa perspectiva, Antunes (2003) propõe uma abordagem desses textos orientada para a coerência global, a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação (cf. LINS et al, 2017), as suas especificidades, a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social, para reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Para que essa prática pedagógica se efetive, é importante que o professor leve os seus alunos a compreender e perceber o que acontece durante a produção oral, a partir das condições de produção e recepção do texto. Assim, o texto deixará de ser algo abstrato para se tornar objeto de análise onde se realizam operações e estratégias, a fim de alcançar os objetivos pretendidos na comunicação. Partindo desse princípio, os aprendizes de Língua Portuguesa terão maior domínio e segurança para agir linguisticamente, exercendo seu papel de cidadãos críticos e conscientes.

ATIVIDADES COM ENTREVISTAS EM SALA DE AULA

Propomos a seguir algumas atividades elaboradas a partir da entrevista NIG-A-2-M, extraída do banco de dados de estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias, coordenado pelas

professoras Silvia R. Vieira, Maria Antonia R. C. da Mota e Silvia F. Brandão (<<http://www.concordancia.letras.ufrj.br>>). As atividades foram aplicadas em turmas de PEJA II, conforme Miranda (2016).

Procuramos destacar algumas possibilidades de encaminhamento para o trabalho com os gêneros textuais orais, em sala, abarcando questões de oralidade e sua relação com a escrita. Entretanto, o mais importante é concebermos uma entrevista, uma palestra, uma conversa entre amigos, um pedido de informação na rua, um relato oral etc., não apenas como instrumento para falar, mas, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001), como práticas sociais. Concordamos com Hoffnagel (2010, p. 196), quando afirma que “tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros diversos)”.

Quando se defende uma abordagem textual no ensino, é importante que esse estudo parta de usos reais da língua, o que pressupõe interlocutor, finalidade, contexto etc. Desse modo, em uma entrevista, por exemplo, os aprendizes poderão refletir sobre o papel do entrevistador, perfil do entrevistado, as estratégias adotadas pelos interlocutores para dar andamento a entrevista, ou ainda como alguns aspectos da fala – como entonação, marcadores discursivos, hesitações, sobreposições da fala etc. – podem contribuir para a construção e a produção de sentido do texto.

A entrevista é um GT bastante conhecido na sociedade, presente em algumas interações orais do nosso dia-a-dia – provavelmente, já vivenciamos, por exemplo, uma entrevista médica ou uma entrevista de emprego. Além disso, estamos acostumados a ver ou ouvir diferentes tipos de entrevistas nos meios de comunicação. O fato de a entrevista ser “uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas específicas da parte dos interlocutores”, conforme salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 73), colabora para que o indivíduo reconheça facilmente algumas características gerais desse gênero. Desse modo, o trabalho com a entrevista, em sala de aula, poderá contribuir para que o professor amplie alguns conhecimentos do aluno. Sabemos que, por exemplo, o entrevistador, mediador da conversa, e o entrevistado, responsável por fornecer respostas ao tema abordado, desempenham funções diferentes na interação. O estudo da construção da representação desses papéis “constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos”, conforme ressaltam Dolz e Schneuwly (2004, p. 73). Nessa linha de raciocínio, Fávero (2001, p. 79) atesta que

a entrevista é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós, de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é

sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor da interação: o entrevistador pode simplesmente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir de tal maneira que o entrevistado é conduzido às respostas pré-estabelecidas por aquele; não precisamos ser grandes conhecedores para detectar o que ocorre e, frequentemente, ouvimos comentários do tipo: “o repórter não deixou Fulano falar e cortou”.

Nesse sentido, os diferentes tipos de entrevistas e seus diferentes propósitos podem servir para o desenvolvimento de uma variedade de propostas didáticas que levem os discentes a refletir sobre práticas relacionadas ao seu cotidiano, como no caso de uma entrevista médica ou uma entrevista de emprego que ocorre em situações interacionais, nas quais, frequentemente, se sentem constrangidos ou ansiosos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) salientam que o que diferencia a entrevista de uma conversa comum é o seu caráter estrutural e formal especificamente planejado para atender às expectativas do destinatário. Além disso, conforme enfatiza Hoffnagel (2010, p. 196), “quando houver mais de dois participantes, como, por exemplo, quando uma banda de *rock* é entrevistada, os vários membros da banda respondem às perguntas, mas continua havendo apenas dois papéis desempenhados”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), é importante definir as dimensões ensináveis de um gênero, pois isso facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de habilidades de linguagens diversas a ele associadas. Nesse sentido, no caso do gênero entrevista, os autores destacam três dimensões essenciais:

1. O estudo do papel do entrevistador, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contribui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores dessa forma, os alunos começam a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Aprender a viver o papel do entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes. Procura-se, assim, estabelecer instâncias internas de regulação que permitam ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.
2. O estudo da organização interna da entrevista: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou

núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.

3. O trabalho sobre a regulação local, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões e comentários.

Outro aspecto importante ocorre na articulação entre oralidade e escrita nos contextos de entrevista. Leal e Seal (2012) refletem sobre a relevância dessas relações como tema a ser abordado na esfera escolar com o objetivo de evitar o reducionismo e as dicotomias tão difundidas nesses ambientes. Com esse propósito, as autoras destacam algumas das inúmeras relações existentes entre oralidade e escrita. Ou seja, o conhecimento prévio do sujeito sobre determinado gênero pode servir de apoio para a aprendizagem da escrita.

No caso do trabalho com entrevistas, Hoffnagel (2010) destaca que

a entrevista é um gênero primordialmente oral. Nas várias listas de gêneros de entrevista, a maioria refere a interações orais (entrevista com médico, entrevista para conseguir emprego, entrevista coletiva etc.), e mesmo com respeito à entrevista jornalística, pensamos primeiro nas entrevistas ao vivo dos programas de televisão e rádio. Quando publicada em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi feita oralmente e depois transcrita para publicação. A escrita, porém, é apresentada na forma de diálogo, ou seja, é marcada a troca de turnos entre os participantes.

Para Leal e Seal (2012), a experiência de assistir a uma entrevista televisiva também pode ajudar a compreender melhor uma entrevista escrita. Sendo assim, o aprendiz poderá perceber a finalidade do gênero e os papéis dos interlocutores para saber diferenciar, por exemplo, uma entrevista e uma conversa coloquial. Poderá também ajudá-lo a entender por que um dos envolvidos se estende mais em seu turno de fala. Ou ainda, perceber a relação que há entre a escolha do entrevistado e o tema apresentado. Desse modo, as autoras ressaltam que o uso de entrevistas nas duas modalidades pode representar um material valioso de análise para que os alunos saibam lidar com as situações em que as entrevistas são produzidas.

Leal e Seal (2012) também observam a inserção de textos originalmente orais em textos do domínio jornalístico, ressaltando que tais estratégias podem contribuir para a compreensão de textos escritos e para a reflexão sobre os recursos da oralidade como construção de sentido do texto escrito. Normalmente, esses recursos são empregados com a intenção de denotar vivacidade e veracidade aos fatos narrados, causando o efeito de diálogo com o leitor por meio de uma narrativa envolvente.

Com base nas reflexões apresentadas, percebemos, portanto, que é importante investir no trabalho com o gênero entrevista. O estudo das características do gênero pode ajudar os estudantes a entender aspectos relacionados à construção de sentido do texto, como finalidade da entrevista, os papéis dos interlocutores, a estrutura do texto, contexto de uso de entrevistas. Além disso, esses estudos podem contribuir para uma percepção maior das diferentes relações entre oralidade e escrita.

Pensando em atividades para sala de aula, seria muito proveitoso um estudo que contemplasse não só a dimensão formal do gênero entrevista, mas também sua funcionalidade. Com esse objetivo, estaríamos levando o aluno a refletir sobre as condições de produção do texto e as estratégias linguísticas empregadas para a produção de sentido. Nessa perspectiva, propomos que, a partir da análise de uma entrevista, os aprendizes possam observar as especificidades da oralidade, os aspectos composicionais que caracterizam uma entrevista e a relação fala/escrita.

Antes de apresentar o áudio do texto falado, o professor pode conversar com os seus alunos sobre os diferentes tipos de entrevistas, os temas geralmente abordados nessa situação, o papel dos interlocutores, a linguagem empregada, os veículos nos quais circulam esse gênero etc. Com isso, o professor pode avaliar o grau de conhecimento e informação que os alunos já possuem sobre o assunto e, ao mesmo tempo, estimular o envolvimento nas atividades seguintes. Após essa sondagem inicial, sugerimos que o professor apresente a transcrição da entrevista NIG-A-2-M e escute com os alunos o áudio do texto.

Várias questões podem ser apresentadas aos alunos para que eles se apropriem de noções, técnicas e instrumentos que viabilizem sua capacidade de comunicação em um dado contexto como exemplo, destacamos a importância de observar o perfil dos interlocutores da entrevista em análise, assim como o grau de envolvimento entre eles, o tema tratado, o objetivo da entrevista, o nível de linguagem empregado e como esses fatores colaboram para a produção de sentido do texto. Desse modo, os alunos poderão perceber, por exemplo, que o nível de linguagem empregado nessa entrevista é bastante informal, motivado pela relação de parentesco entre as participantes da entrevista, conforme podemos observar no trecho a seguir:

D: e os pontos positivos ... por exemplo? L: positivos ... (risos) positivos cunhada?
--

Além disso, o professor pode chamar a atenção dos alunos para a utilização dos símbolos empregados no texto transcrito. Eles próprios poderão inferir, ao escutar novamente o áudio, a relação entre os símbolos e alguns fenômenos da

fala, como pausas, alongamentos, truncamentos etc.com a ajuda do professor, os alunos poderão também deduzir o objetivo do texto transcrito.

Segundo Brait (1997, p. 193), “os traços caracterizadores dos participantes, assim como a situação em que o diálogo se dá, são fatores importantes quando o objetivo da análise é o processo interacional”. Assim, o professor poderá apresentar também duas outras entrevistas realizadas pela apresentadora Marília Gabriela ao ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (<<https://www.youtube.com/watch?v=0q7MhBu6wNU>>), e à atriz Tatá Werneck (<<https://www.youtube.com/watch?v=xa0FB66lCE4>>), no programa *De Frente com Gabi*, para os alunos perceberem como as características específicas de cada entrevistado, como idade, sexo, posição social, profissão, escolaridade etc., interferem nas escolhas linguísticas, grau de formalidade, gestos, entonação etc. dos participantes.

Outro fato interessante é a questão da audiência, pois os entrevistados não estão se dirigindo apenas à entrevistadora, mas a um público alvo que está implícito na situação comunicativa. Portanto, esses fatores são determinantes para o processo de envolvimento, negociação e construção do texto. No caso do ex-prefeito Fernando Haddad, por exemplo, é a sua imagem de político que está em foco, por isso procura transmitir segurança, capacidade, conhecimento etc.

Ainda sobre essas entrevistas, o professor poderá apresentar à classe outros questionamentos: O tema foi bem explorado? O entrevistado foi tratado segundo o registro esperado (formal ou informal)?; Ocorreram digressões durante a entrevista? (Em caso afirmativo, como a entrevistadora contornou a situação?); O entrevistador deixou de fazer alguma pergunta importante? Essas abordagens têm a finalidade de levar o aluno a perceber como esses aspectos influenciam diretamente na organização e na construção do gênero.

Retomando a entrevista NIG-A-2-M, com relação à estrutura do gênero, os turnos de fala representam uma característica bastante peculiar, pois desempenham um papel importante na organização textual. Desse modo, podem apresentar um valor informativo, contribuindo para o desenvolvimento do tema, ou um valor referencial, demonstrando que um dos interlocutores está acompanhando o assunto, conforme podemos observar nos trechos abaixo respectivamente.

D: assim em relação/ ... você classifica então essa questão da violência é claro como um ponto egativo?
L: com certeza

Na entrevista oral, alguns aspectos prototípicos da fala podem ser trabalhados, destacando a relevância discursivo-interacional, como a ocorrência de pausas, alongamentos, ênfases, correções, repetições etc., sobretudo em comunicações espontâneas.com essa abordagem, desfaz-se o mito de que a fala é descontínua,

pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento, características concebidas tendo por parâmetro um ideal de escrita. Por isso, é importante que o aluno perceba que essas ocorrências são bastante produtivas e eficazes como estratégia de construção do texto falado. No exemplo abaixo, o aluno pode verificar, por exemplo, que pausas e alongamentos são frequentes em determinados textos orais, porque, quando falamos, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violen: to que ele não é:?? ... Como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

Nessa mesma perspectiva, o professor poderá destacar também outro procedimento característico da língua falada, a correção, conforme o trecho a seguir. É importante compreender que, quando falamos, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, deixando marcas de nossas revisões e reformulações, o que explica a alta frequência de correções na fala. Por outro lado, quando se escreve, temos tempo para planejar o texto, revisar, reelaborar, apagar os erros.

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozi: nha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... **não tin/não te/não tinha** esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saln: do ... que a violência aí fora tá horrível né?

Com o intuito de observar a relação fala/escrita, propomos que o professor apresente aos alunos a entrevista escrita, apresentada abaixo, publicada na revista *Canal Extra* (<<http://extra.globo.com/tv-e-lazer/novela-totalmente-demais/humberto-martins-estranha-ser-chamado-de-gostoso-pelas-fas-18951971.html>>), estabelecendo uma comparação entre esta e o trecho do texto transcrito da entrevista NIG-A-2-M, exposto na sequência.

TEXTO 1

Humberto Martins – Destaque na novela das sete, ator estranha ao ser chamado de gostoso por fãs e conta que sempre fez questão de não se envolver com seus pares românticos.

Ao andar na rua, Humberto Martins, o Germano de *Totalmente demais*, estranha ao ser chamado de “gostoso” por uma mulher. Galã de novelas há quase três décadas, o ator escutou inúmeras cantadas do público ao longo de sua trajetória na TV. Ele, no entanto, surpreende-se com o fato de ainda mexer com o imaginário alheio. No próximo dia 14, o artista completa 55 anos.

– Falar que estou gostoso é um absurdo! É claro que faz um bem enorme para o ego, mas não consigo concordar. Eu me lembro de quando era bonito. E realmente eu fui, mas ainda hoje? – pergunta Humberto sem segurar o riso.

TEXTO 2

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violento: to que ele não é? .. como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozinha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saindo ... que a violência aí fora tá horrível né?

Por meio dessa comparação, o professor poderá pedir aos alunos que observem algumas diferenças entre os dois textos, como por exemplo, a ausência de pausas, alongamentos, correções, repetições etc. no primeiro texto. O professor poderá propor diversos questionamentos, tais como: por que esses aspectos da oralidade foram supridos do texto 1? Por que o segundo texto apresenta características típicas da fala?; Com que objetivo o texto 2 foi publicado com características típicas da fala?

Seria interessante também que o professor pedisse aos alunos que inferissem quais elementos da oralidade teriam sido supridos do Texto 1, para observar que a fala e a escrita seguem modos diferentes de formulação textual. Além disso, é possível que características típicas da oralidade e da escrita estejam presentes no mesmo texto, a depender das intenções comunicativas do falante.

No caso específico do Texto 1, com relação à apresentação gráfica, algumas considerações podem ser destacadas. Normalmente, em entrevistas publicadas em jornais e revistas, se destacam os dois papéis: entrevistador e entrevistado. No caso da entrevista com o ator Humberto Martins, a revista *Canal Extra* personifica o papel do entrevistador, dando crédito à instituição pela responsabilidade das perguntas e da condução da entrevista. Nota-se também que, no lugar de uma pergunta introdutória, a revista optou por apresentar uma contextualização da entrevista para introduzir o entrevistado. Além disso, o nível de linguagem empregado é bastante coloquial causando no leitor a impressão de uma conversa leve e descontraída. Para isso, contribuem também algumas marcas editoriais como “pergunta Humberto Martins sem segurar o riso”, permitindo ao leitor sentir um pouco o clima da entrevista.

O Texto 1 foi escrito a partir de uma entrevista oral, por isso algumas características da fala, como as pausas, hesitações, reformulações, alongamentos etc., foram retiradas para se acomodar à nova proposta textual e torná-lo o mais adequado possível ao meio em que circula. A revista *Canal Extra* tem como finalidade entrevistar artistas, promovendo-os e fazendo com que o público os conheça melhor. Já o Texto 2 transcreve fielmente o que houve na entrevista, pois tem como propósito a análise e observação da fala em contexto oral e destina-se a

estudiosos e pesquisadores da língua falada, por isso todas as marcas típicas da interação oral foram preservadas. Portanto, é importante perceber que esse gênero pode variar em função de seus objetivos, público alvo e tópico da entrevista, demonstrando, assim, que não estamos lidando apenas com formas, mas com usos estratégicos linguístico-discursivos de construção de sentido.

Em relação às atividades de retextualização, o professor pode sugerir que os alunos transformem o trecho do texto da entrevista NIG-A-2-M em uma entrevista escrita:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violen: to que ele não é: como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to:do?

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozi: nha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saln: do ... que a violência aí fora tá horrível né?

D: assim em relação/ ... você classifica então essa questão da violência é claro como um ponto negativo?

L: com certeza

D: e um/tem outros pontos negativos ou não ... esse é o ponto básico ... no seu bairro?

L: é: ... é o que mais se vê aí fora ... em tudo quanto é lugar é violência né?

D: e o

L: pais filho ... pessoas maltratando os idosos e assim vai

D: e os pontos positivos ... por exemplo?

L: positivos ... ([risos]) positivos cunhada?

D: ah: tem tem positivos

L: tem?

D: deve ter né? todo lugar tem

L: é vamos ver né? ([risos]) vamos ver: ... é condução ... tem ônibus pra tudo quanto é lugar:: tem metrô: Pavuna trem essas coisas ponto positivos né? que você não precisa tar andando ... uma distância muito ... comprida pra procurar uma condução pra você ir pro Rio ... que daqui pro Rio é um pouco distante né pra quem mora aqui pra ir pra lá né ... então é fácil de chegar essas coisas pra mim seria um ponto positivo.

Para executar essa atividade, o professor pode propor que os alunos observem quatro operações do modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, de acordo com Marcuschi (2001, p. 75): eliminar as marcas interacionais (pausas, hesitações, alongamentos, partes de palavras); introduzir a pontuação; retirar as repetições e redundâncias; e inserir os parágrafos. O objetivo dessas atividades de retextualização é enfatizar as características da entrevista, como a organização do texto (abertura, fase de questionamento e fechamento, mudança de turno, intervenções, continuidade e retomada ao tema), e também ressaltar a função de algumas marcas típicas da fala

(pausas, hesitações, truncamentos etc.). Além disso, essas atividades podem proporcionar uma maior consciência dos processos de formulação do texto escrito e do texto falado e suas imbricações.

Como sabemos, essas atividades ainda não são comuns em ambientes escolares, impossibilitando um estudo mais realista da Língua Portuguesa que promova uma interação entre compreensão, produção e análise linguística. Uma exceção é a pesquisa de Miranda (2016), na qual a autora teve a oportunidade de verificar o progresso de seus alunos ao propor atividades que contemplassem o eixo uso-reflexão-uso, a partir da análise de entrevistas.com relação às atividades de retextualização propostas nessa pesquisa, Miranda buscou ampliar a consciência dos seus alunos sobre o modo de organização do texto escrito e do texto falado, assim como suas relações dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Ao procederem às transformações do texto falado para o escrito, os alunos demonstraram capacidade de análise linguística e reconhecimento dos fatores que contribuem para produção de sentido de um determinado texto, conforme os objetivos pretendidos na interação.

Miranda (2016, p. 61) cita um exemplo de retextualização elaborado por um de seus alunos, no qual foram retirados aspectos mais salientes da fala, como as pausas e os alongamentos, e introduzida a pontuação:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violento: to que ele não é:?? ... como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

Versão retextualizada: *Então em relação ao lugar onde mora, você acha que é violento? Como você vê o seu bairro no Rio de Janeiro, como um todo?*

Em outro exemplo de Miranda (2016, p. 62), a resposta da entrevistada, na retextualização, foi dividida em dois parágrafos, motivados pelo eixo temático no tópico narrativo. Outro ponto interessante, ainda nesse trecho, é a substituição do dêitico “lá” por “nesse bairro”:

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozinha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saindo ... que a violência aí fora tá horrível né?

Retextualização:

– *Em termos de violência, tem em tudo que é lugar, não é mesmo? Se for pensar dessa forma!*

– *Quando volto do colégio a noite, minha mãe vai me buscar. Moro há pouco tempo nesse bairro. Aqui não, quando morei aqui, tem duas semanas que me mudei, estudava até um pouco mais próximo, e não tinha esse problema. Atualmente fico com receio, não conheço ninguém, fico com medo e evito estar saindo, a violência está grande, horrível, não é mesmo?*

Pesquisas como a de Cruz (2012) e Miranda (2016) contribuem para ampliar as discussões sobre os gêneros textuais orais, a oralidade e sua relação com a escrita, buscando oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem o professor em sua prática escolar e aumentem as habilidades discursivas de nossos aprendizes. Além disso, com essa experiência de análise de textos orais e escritos, os discentes podem refletir sobre a própria língua, por meio da interação entre produção, interpretação e análise linguística, conforme defendido nos PCN e em diversos outros documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, para a LT, a língua é entendida como forma de interação, e o texto passou a representar o próprio espaço da interação, pois os sujeitos interagem entre si numa atividade colaborativa de construção de sentido. Nessa concepção, o sujeito assume um papel de destaque na sua relação com a língua, por agir de forma ativa e colaborativa por meio da linguagem. Essa nova abordagem leva o professor de Língua Portuguesa a rever seus conceitos sobre suas práticas de ensino, geralmente, centradas em regras e em frases soltas ou, ainda, utilizando o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática. Assim, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados e passam a ser considerados elementos de interação social.

O conhecimento formal da língua é importante para nos tornarmos eficazes comunicativamente, mas não exclusivo. Por isso, neste artigo, procuramos associar aspectos formais e funcionais da língua a partir de uma perspectiva textual, levando o aluno a refletir sobre o papel da linguagem em situações interativas, nas quais ele próprio está inserido. Desse modo, o discente torna-se agente do seu processo de aprendizagem.

Os gêneros textuais orais e os estudos sobre a oralidade, assim como sua relação com a escrita, parecem ainda não ter assumido um papel de destaque no ensino. Há uma carência de material didático-metodológico que subsidie o trabalho do professor e traduza as teorias para o ensino, sem persistir em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Segundo Santos, Cruz e Antunes (no prelo) muitas pesquisas têm sido feitas, mas não se encontram totalmente divulgadas nos espaços escolares.

Conscientes dessas dificuldades, neste artigo, procuramos aprofundar as discussões sobre oralidade, demonstrando que a língua deve ser observada a partir das práticas sociais e de seu uso em situações reais de comunicação, sem considerar fala e escrita como formas dicotômicas. Sugerimos atividades com entrevistas orais e escritas (cf. MIRANDA, 2016), para que os alunos tivessem consciência dos processos de formulação desses textos. Porém, há muitas outras

atividades que podem ser elaboradas para desenvolver a competência discursiva dos alunos.

Esperamos que este breve artigo estimule os docentes a integrar compreensão, produção e análise linguística a partir de textos orais e escritos, para que alunos possam se tornar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade no mundo, por utilizarem a língua com domínio e autonomia de acordo com seus propósitos comunicativos. Afinal, a escola tem o dever de promover a sua inserção social, para que tenham condições de responder as demandas comunicativas com as quais terá que enfrentar ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES Fo., F.; SANTOS, L. W. dos; RAMOS, P. Gêneros digitais: muito além do hipertexto. In: MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 165-184.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1959].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997. p. 189-214.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed., 3ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2014. p. 29-40.

CRUZ, Wellington de Almeida. *Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Dissertação (de mestrado em Língua Portuguesa). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-27.

_____. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 79-97.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 195-208.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana G. De S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-94.

LINS, M. P.; PINHEIRO, C.; TOMAZI, M.; CAVALCANTE, M. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de língua portuguesa. In: MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 129-146.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MIRANDA, Heloisa. *Gênero oral em sala de aula: entrevista*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa/Proletras). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor>> Acesso em: 18/03/2017.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

SANTOS, Leonor W. dos (Org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (e-book disponível em <http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>).

_____; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CRUZ, W.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Gêneros orais*. 25p. (no prelo)

_____; TEIXEIRA, Claudia Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-42.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* (Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100014>. Acesso em: 15/08/2016.). v. 7, n. 1, 2012. p. 240-252.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? In: II SENALLP – SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Rio Grande, 2010. *Anais...* Rio Grande: UFRS, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 2010[1995].

TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Gêneros orais*. (No prelo)