



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
SEÇÃO DE ENSINO

O GÊNERO ENTREVISTA EM SALA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Vanessa Antunes da Silva

Rio de Janeiro
2015

VANESSA ANTUNES DA SILVA

O GÊNERO ENTREVISTA EM SALA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/ Espanhol.

Orientadora: Professora Leonor Werneck dos Santos

RIO DE JANEIRO

2015

Silva, Vanessa Antunes da

O gênero entrevista em sala: sugestões de atividades/
Vanessa Antunes da Silva. – Rio de Janeiro: UFRJ/FL 44f.

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos

Monografia (graduação em Letras habilitação
Português – Espanhol) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 41 – 44.

1. Linguística de Texto 2. Gêneros Textuais 3. Gêneros
orais 4. Entrevista. I – Silva/ Vanessa Antunes da. II –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de
Letras, 2015. III. O gênero entrevista em sala: sugestões de
atividades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela força para seguir com sucesso durante esses quatro anos de graduação.

À minha mãe, pelas suas palavras de motivação, pela sua dedicação integral e por nos ofertar, em troca de nada, o amor mais lindo e puro que pode existir.

Ao meu pai, por não medir seus esforços para possibilitar que seguíssemos nossos estudos com tranquilidade e por acreditar incondicionalmente nos seus filhos.

Ao meu irmão, pelo incentivo à leitura, pela amizade e por nossas tardes cheias de poesia.

Ao meu namorado e melhor amigo, pelo seu apoio e compreensão em todos os momentos, pelo seu incentivo para que eu me tornasse mais confiante e pelo seu amor.

À amiga Paula Tamar, por estar do meu lado sempre, desde a época da Escola, mostrando que a amizade verdadeira é incondicional.

Às amigas que foram um presente da graduação, Fernanda Andrade, Fernanda Delgado, Thatiane Camargo e Renata Oliveira. Um muito obrigada por estarem presentes nessa jornada, sempre me dando forças e proporcionando momentos de felicidade.

À professora Eliete Silveira, por se mostrar sempre solícita e por aceitar o convite para a leitura e avaliação deste trabalho.

À minha orientadora, Leonor Werneck, por ser um exemplo de pessoa e profissional, por tantas vezes dedicar seu tempo livre para nos auxiliar, motivando-nos a dar nosso melhor. Obrigada por nos encorajar a seguir a carreira docente.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	6
2- TEXTO, GÊNERO E ENSINO.....	9
2.1- As mudanças do conceito de texto e suas consequências para o ensino.....	9
2.2- O ensino a partir dos gêneros textuais.....	14
2.3- A oralidade e os gêneros orais em sala de aula.....	18
2.4- O gênero entrevista.....	23
3- O TRABALHO COM O GÊNERO ORAL ENTREVISTA.....	27
3.1- Metodologia.....	27
3.2- Propostas de atividades.....	29
3.2.1- O gênero entrevista e as características da oralidade.....	29
3.2.2- O gênero entrevista e a variação linguística.....	33
3.2.3- O gênero entrevista e a retextualização.....	36
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que, durante muito tempo, era praticamente um consenso a ideia de que o objetivo principal da escola, no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, era alfabetizar os alunos e, mais adiante, ensiná-los regras gramaticais, sem maiores preocupações com torná-los leitores críticos. O papel do discente em sala era escutar e absorver o conteúdo passado pelo professor, sem muitos questionamentos. Contudo, com o passar do tempo, os estudos que visam a um ensino cada vez mais produtivo foram crescendo e chegando a novas maneiras de pensar a escola e sua função.

A partir de 1980, começam a surgir novas propostas e programas com o intuito de ressaltar a importância de utilizar o texto como o material sobre o qual se deve focar o aprendizado. Assim, o ensino, que antes estava focado na normatização, enfatizando a análise gramatical, passa a priorizar também a leitura e a redação.

Um pouco mais adiante, professores e linguistas passaram a pensar na importância de ensinar a língua levando em conta o seu caráter interacional e social. Como um reforço a essa nova perspectiva, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com o objetivo de orientar o docente na formação de alunos reflexivos, autônomos e participativos. Dessa forma, os PCN ressaltam a ideia de que todos os textos pertencem a um gênero a partir do qual devemos priorizar o trabalho, já que, para entender um texto, o aluno deve interagir com ele, levando em conta os aspectos pragmáticos que estão ligados à sua construção.

Como consequência dessa mudança teórica e como fruto de muitas pesquisas, o trabalho com os gêneros vem ganhando força. O que ocorre, porém, é que muitas vezes o professor sabe que deve trabalhar a partir deles, mas não sabe como fazê-lo. De um modo geral, o que podemos perceber nos estudos de Marcushi (2005) e Dolz e Schneuwly (2011) é a existência de uma grande deficiência no ensino a partir dos gêneros, especificamente com os orais, já que a tendência das escolas ainda é colocar a escrita como atividade central e mais importante. Essa atitude, muitas vezes, é justificada com a ideia de que os alunos já chegam à escola sabendo falar, e o que faltaria, portanto, seria saber escrever. Contudo, esquecemos que essa ideia não leva em consideração

a heterogeneidade da língua tanto no âmbito oral, quanto no escrito, deixando de lado o ensino da fala adequada a cada contexto de uso, como sugerem os PCN.

Dessa forma, nosso trabalho nasce de uma pesquisa a respeito das dificuldades no âmbito do ensino com os gêneros orais na escola. Sua motivação partiu da observação de que a prática da expressão oral aparece, em sala de aula, muitas vezes, com uma abordagem que podemos considerar equivocada. Esse tipo de atividade, frequentemente, está associado a uma simples conversa em grupo ou à oralização da escrita, o que não leva o aluno a entender outras questões importantes que estão por trás da linguagem oral, como a diferença de utilização desta em situações formais e informais, por exemplo.

Partindo das questões apresentadas, a pesquisa presente tem como objetivo geral propor uma coletânea de atividades de expressão oral, voltadas principalmente para o Ensino Médio, que tenham por base o uso do gênero entrevista, mostrando como podemos relacioná-las ao ensino de variação linguística, de caracterização da linguagem oral e a atividades de retextualização. A partir disso, estabelecemos os objetivos específicos que são (i) enfatizar, a partir dos PCN (BRASIL, 1998) e das OCEM (BRASIL, 2006), qual a importância de articular os gêneros à expressão oral nas aulas de Língua Portuguesa e (ii) demonstrar como os gêneros orais podem ter espaço dentro de sala. Vale ressaltar que nosso objetivo não é fornecer atividades com enunciados prontos para serem utilizados dentro de sala, mas, a partir de estudos acerca do tema, sugerir caminhos e ideias de atividades.

Para que sejam atingidos, com clareza, os objetivos apresentados, esta pesquisa se divide em três partes. A primeira está destinada, principalmente, aos pressupostos teóricos, explicando os conceitos de texto e de gênero, mostrando como estes devem estar articulados ao ensino e ressaltando a importância do trabalho com os gêneros orais. A segunda parte dedica-se a enfatizar a pluralidade de possibilidades de trabalhar de forma produtiva com o gênero entrevista em atividades de expressão oral. Esta parte se subdivide em três, nas quais se sugerem atividades acerca dos temas seguintes: a entrevista e a variação linguística; a entrevista e a retextualização; a entrevista e a caracterização da oralidade. A terceira, e última parte do trabalho, apresenta um panorama geral da pesquisa, com conclusões e considerações finais.

Entendemos, portanto, que nossa pesquisa pode servir como um ponto de partida no trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Esperamos que esta possa orientar os docentes para um uso efetivo dos gêneros orais, servindo para auxiliá-los e alertá-los sobre a enorme importância de trabalhá-los de forma produtiva.

2- TEXTO, GÊNERO E ENSINO

2.1- As mudanças do conceito de texto e suas consequências para o ensino

A partir da década de 1980, em diferentes partes do Brasil, uma nova visão acerca do conceito de texto e do seu uso em sala de aula começou a ser difundida. Esse novo olhar, que já começara a surgir na década de 60 com a Linguística de Texto, foi se consolidando em consequência do avanço de estudos que buscavam o melhor caminho para o trabalho docente. Santos et al (2006) afirmam que, a partir da década de 1980, os estudos textuais começaram a ser aproximados do campo da educação, especificamente do ensino de língua. Nesse cenário, começou-se a pensar na importância de tratar o texto como principal objeto de estudo em sala de aula, tornando-o a base para o ensino em diferentes etapas escolares.

Antes de analisarmos as mudanças acerca do conceito de texto, é importante definirmos a perspectiva de língua adotada nesta pesquisa, já que sua concepção, assim como a de texto, passou por inúmeras mudanças ao longo do tempo. A língua, segundo Marcuschi (2008), já foi concebida, dentre outras formas, como um sistema de signos homogêneo e como um instrumento transmissor de informações. O que ocorre, portanto, é que nenhuma dessas perspectivas leva em conta aspectos discursivos e sociais da língua, nem seus aspectos pragmáticos, como contexto de uso e situacionalidade. Por isso, pensando na necessidade de observar a língua como uma atividade sociohistórica, adotaremos em nosso trabalho a mesma perspectiva teórica adotada por Marcuschi (2008), chamada textual-interativa.

Nessa concepção, tomamos a língua como uma atividade sociointerativa, ou seja, ela está intrinsecamente ligada às relações de interação, sem deixar à margem os contextos comunicativos em que ocorrem essas trocas. Marcuschi (2008, p. 61), resume, ainda, a concepção de língua como “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situados”. Dessa forma, o autor ressalta que a língua é muito mais que um sistema simbólico: é flexível, criativa e é por ela que o falante expressa suas intenções.

Essa mesma concepção de língua aparece também em Lima (2014, p.179):

Entender a língua como uma forma de interação é compreendê-la como uma atividade social que envolve sujeitos historicamente situados, os quais não estão apenas transmitindo mensagens uns aos outros, mas agindo uns sobre os outros.

Entendemos, assim, que estamos tratando de um processo complexo e que só existe a partir da interação. Vale salientar, portanto, que essa concepção não ignora a importância de levar em conta os aspectos formais da língua, mas percebe a necessidade de não reduzi-la a esses aspectos, já que estes, segundo o autor, não são completos nem autossuficientes.

Explicitada a noção de língua utilizada por nós, podemos focar agora nas mudanças acerca da concepção de texto, já que, com o desenvolvimento de pesquisas e novas linhas teóricas, foi se transformando. O texto, escrito ou oral, que por muito tempo, dentre outras significações, foi concebido como um objeto de significação pronto, resultante apenas de um processo de decodificação, passa, a partir da década de 1990, a ser entendido como local de interação entre sujeitos. Sobre esse assunto, Koch (2008) ressalta que, na primeira concepção, a língua é vista como código e, por isso, bastaria conhecê-la para que houvesse a compreensão textual. Para a segunda e mais atual concepção de texto, este deve ser entendido, então, como um todo significativo cujo sentido é sempre construído pela relação texto-leitor. Esta nova concepção advinda da Linguística Textual deixa de lado a caracterização do leitor como passivo e transforma-o em importante construtor de sentidos.

Marcuschi (2008) ressalta que o texto é construído na perspectiva da enunciação, sendo indispensável a participação de sujeitos para a sua criação. Inferimos, portanto, que a existência do texto está atrelada à interação e à colaboração de produtores e receptores. Além disso, Cavalcante (2013, p. 19) afirma que o processo de dar sentido ao texto resulta de muitos fatores pragmáticos:

Hoje, o entendimento do que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

Entendemos, portanto, que o ato de atribuir uma significação ao texto está interligado à sua contextualização. Podemos dizer, em outras palavras, que o

fator que determinará seu sentido está intrinsecamente ligado à relação do sujeito com o texto. Koch (2008, p. 207) afirma que o contexto é indispensável para a construção de sentido do texto, já que, entre outras funções, ele é capaz de desambiguizá-lo e de tornar possível que o leitor preencha lacunas deixadas nele:

O contexto, da forma como aqui é entendido, engloba não só o contexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico cultural), o contexto acional e, portanto, o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Este último, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (...).

Segundo a autora, o contexto é fundamental para a produção e para a compreensão de um texto. Além disso, será o responsável por abranger as identidades e os papéis dos participantes de determinada interação, envolvendo o lugar, o tempo, a instituição e os conhecimentos políticos envolvidos nesse processo. Assim como a Koch, Van Dijk (2012) ressalta que utilizamos a denominação “contexto” quando queremos indicar que algum fenômeno deve ser estudado levando em conta o seu entorno, suas consequências e condições.

Dessa forma, podemos dizer que são inúmeros os fatores determinantes no processo de produção e compreensão textual, desde a decodificação linguística, até os conhecimentos prévios do leitor. Este, ao entrar em contato com um texto, verbal ou não verbal, ativa naturalmente seus saberes, sua cultura e sua história com todos os textos com os quais já teve contato até o momento.

Para melhor entender essa nova concepção e para comprovar a necessidade de contextualização no ato de dar sentido ao texto, podemos pensar, por exemplo, nas vezes em que o leitor tem a sensação de não ter entendido o que acabou de ler. Essa situação é muito comum na leitura de charges e ocorre, muitas vezes, mesmo quando o sujeito conhece a organização e a estrutura linguística desse gênero. O humor presente nesse tipo textual, como relata Cavalcante (2013), nem sempre é compreendido por exigir do leitor uma grande mobilização de conhecimentos prévios e de mundo. Percebemos, então, que a significação do texto não depende exclusivamente do processo de decodificação, mas da interação.

Pensando nesse novo olhar para o texto, em 1998, os PCN surgem como uma espécie de delimitação e de organização dos conteúdos a serem ministrados nos diferentes níveis de ensino. Além disso, são também um modo de afirmar o papel central do texto em sala de aula e de aproximar o professor de Língua Portuguesa das transformações ocorridas até o presente momento. Os PCN vêm mostrar que as aulas de Português tradicionais, frequentemente baseadas em análises gramaticais de frases descontextualizadas, passam a não ser mais o ideal de ensino, já que essa metodologia não leva o aluno a refletir sobre o conhecimento adquirido. O que se espera é que o aluno deixe de ser mero reprodutor daquilo que aprende, tornando-se capaz de analisar criticamente o que lhe é apresentado, como relatado na passagem abaixo, retirada dos PCN (BRASIL, 1998, p. 29):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem.

Seguindo esse mesmo caminho, as OCEM destacam a importância da utilização efetiva do texto em sala de aula e da necessidade de criação de alunos capazes de interagir com o mundo, já que essa interação é a responsável pelo aprendizado da linguagem. Somado a isso, ressalta-se que o contato efetivo com o texto e com pessoas estimula a postura reflexiva que se espera que os alunos tenham, tornando-os seres conscientes da sua condição e da condição em que vive sua comunidade.

Percebemos, portanto, que a importância de trabalhar o texto de forma contextualizada ajuda a atingir o objetivo de criar um aluno crítico: para os PCN e as OCEM, não há outro caminho que não seja a interação efetiva com o texto e com o mundo. Dessa forma, os professores que visam a essa formação de seus alunos, devem evitar o uso de frases artificiais, que acabam fazendo com que o discente fique preso a nomenclaturas e à gramática normativa.

Como ressalta Geraldi (2004), entretanto, na escola ainda há ênfase na utilização de textos de forma superficial, com o único intuito de ensinar regras

gramaticais. Somado a isso, segundo o autor, alguns professores, frequentemente, optam por textos artificiais para somente ilustrar algum conteúdo gramatical, deixando de lado o uso de textos reais, capazes de promover uma interação efetiva com o aluno.

Como explicitado em Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), porém, quando buscamos uma abordagem textual, o texto deve ser a unidade de ensino e não um pretexto para ensinar algum conteúdo gramatical. Vale ressaltar que isso não quer dizer que se deva deixar de lado o ensino da gramática normativa em sala; o que se pretende é que este deixe de ser o objetivo principal – e muitas vezes o único – das aulas de Português. Por isso, através dessa nova visão acerca do texto, procura-se uma reformulação do ensino desse tipo de gramática em sala de aula, deixando para trás um ensino que sobrecarregue o aluno com nomenclaturas gramaticais e trazendo, em seu lugar, um ensino reflexivo, de análise linguística.

Pensando nesses aspectos, Jurado e Rojo (2006) enfatizam a importância de um aluno do Ensino Médio saber interpretar e avaliar textos representativos de diferentes manifestações de linguagem, para confrontar, defender e explicar as ideias presentes em um texto, oral ou escrito. Essa postura garante que o estudante tome “uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto” (id, p. 39). Voltamos aqui, então, à necessidade de formarmos alunos críticos e ativos na sociedade, sabendo construir suas opiniões e não aceitando o que lhe é dado sem questionamento algum.

Tendo em vista as novas exigências do ensino, os PCN (BRASIL, 1998) trouxeram, ainda, a importância de um trabalho em sala de aula que integre três práticas de linguagem: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Como ressaltam Santos (2009), essas três práticas devem ser baseadas em textos reais, como forma de valorizar o que há de semelhante e de diferente nos diversos níveis de linguagem presentes neles. A autora destaca que, a partir da congregação das práticas citadas, é possível que o professor mostre ao discente que “a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva” (SANTOS, 2009, p. 56). Dessa forma, é possível fazer com que os alunos sejam capazes de discutir

acerca dos textos com os quais se deparam, além de torná-los participantes em todo o processo de aprendizagem.

Devemos destacar, ainda, a importância de apresentar ao aluno a maior diversidade de textos possíveis, como enfatizado nas OCEM. Pensando nisso, o docente deve ter em mente que, para alcançar um grau em que a leitura e a escrita funcionem como um meio de empoderamento e de inclusão social, não deve apresentar aos alunos somente aqueles textos relacionados aos padrões culturais hegemônicos. O professor deve, também, trazer à aula aquelas produções que fazem parte do contexto do aluno e que reflitam sua realidade, a fim de aproximá-lo de um ambiente que, para ele, muitas vezes, parece distante.

Analisando as mudanças acerca da concepção e da utilização do texto, percebemos que muitos aspectos, antes não valorizados, passam a ser fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa. Para melhor entendermos os fundamentos explicitados até aqui, é importante pensar na concepção de gênero textual, já que os estudos mais recentes acerca de um ensino efetivo de Língua Portuguesa priorizam um aprendizado resultante da interação de sujeitos com textos, subdivididos por gêneros.

2.2 O ensino a partir dos gêneros textuais

O conceito de gênero textual¹, assim como o conceito de texto, passou por diversas modificações ao longo do tempo. Apesar de ter se tornado um assunto estudado por diversos linguistas, a maioria das definições de gênero parte de Bakhtin (2010[1979]), já que foi em sua obra que esse conceito tomou uma extensão considerável. Segundo o autor, o gênero é, ao mesmo tempo, estável e variável, e sua escolha será determinada pela esfera em que se encontram os participantes da interação.

Entre outros autores, Cavalcante (2013) ressalta a indispensabilidade do conceito de gênero textual no processo de interação. A autora explica que, a todo momento, os indivíduos interagem por diversos motivos, como, por exemplo, para pedir uma informação ou contar um fato. Levando em conta que toda interação ocorre por meio de um determinado gênero, podemos

¹ Neste trabalho, não discutiremos a diferença entre os conceitos de gênero de discurso/discursivos e gêneros de texto/textuais.

compreender, portanto, o motivo pelo qual ela está intrinsecamente ligada ao gênero textual. Trazendo como base a definição de Bakhtin (2010[1979]), Cavalcante (2013, p. 46) define gênero como:

(...) padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Com o intuito de situar o leitor sobre a ideia, retomada de Bakhtin (2010[1979]), de que o gênero textual caracteriza-se por uma relativa estabilidade, a autora esclarece que a estabilidade diz respeito ao que os gêneros apresentam em comum, tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo. Entretanto, o que transforma essa estabilidade em relativa são as adaptações feitas pelos usuários da língua, ao longo do tempo, para alcançarem seus propósitos sócio-históricos e culturais. Cavalcante (2013) ressalta, ainda, que alguns gêneros, apesar de apresentarem uma estrutura fixa, apresentam conteúdos diversificados, como, por exemplo, o e-mail. A autora mostra que esse gênero, mesmo apresentando uma estrutura padrão, tem o seu conteúdo configurado de diferentes modos. O que definirá a escolha desse conteúdo será, entre outros fatores, o grau de familiaridade entre o receptor e o destinatário da mensagem e o objetivo do e-mail.

Ainda segundo Cavalcante (2013), ao pensarmos em gêneros textuais, devemos ter em mente que estes serão sempre selecionados de acordo com as necessidades dos interlocutores, com os elementos construídos historicamente e com a situação de comunicação em que se encontram. Para cada propósito comunicativo do falante ou, em outras palavras, para cada um de seus objetivos, o sujeito dispõe de algumas opções de comunicação. Cabe a ele, portanto, perceber de que gêneros dispõe para cumprir os objetivos de cada situação. Dolz e Schneuwly (2011, p. 23) explicam, também reiterando as ideias de Bakhtin (2010[1979]), que, na escolha de um gênero, sempre “há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva”. De acordo com os autores, essa base é definida por diversos parâmetros, como a finalidade para a

qual o sujeito utilizará determinado gênero, o conteúdo que o indivíduo deseja transmitir e, ainda, os destinatários envolvidos nessa interação.

Partindo dos princípios apresentados, podemos pensar na indispensabilidade do gênero textual para qualquer ato de interação. Isso ocorre porque, como já ressaltado anteriormente, todo texto está inserido em um determinado gênero. A partir daí, começamos a pensar em como o estudo dos gêneros é importante no âmbito escolar, conforme defendem Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 25):

O conceito de gênero textual é importante quando falamos de ensino, porque o texto só existe situado social, cultural e historicamente. Quando lemos uma receita, por exemplo, fazemos uma série de associações conforme nosso conhecimento prévio do que é uma receita, qual o seu objetivo, em que situação é usada, como se organiza linguisticamente.

O trecho apresentado pode levar-nos a um questionamento frequente dos educandos de Língua Portuguesa, que diz respeito a como trabalhar os gêneros em sala de aula de forma efetiva. Teixeira (2012, p. 243), inclusive, explica que como o conceito de gênero entrou recentemente nas escolas: o professor sabe que deve falar de gêneros, utilizá-los e praticá-los, mas não sabe exatamente para quê, por quê e como. Em resposta a esses questionamentos, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) analisam a importância de o professor apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais, a fim de que conheçam o funcionamento de uma grande diversidade desses gêneros. Além disso, devemos buscar que os discentes consigam compreendê-los e produzi-los de acordo com as suas necessidades de um modo geral, principalmente adequando-os às situações de interação em que se encontram. As autoras ressaltam, também, a importância de o professor se questionar sobre qual o momento de levar cada gênero textual à sala de aula:

A pergunta (...) é necessária para que o professor selecione textos mais relevantes para seus alunos devido à sua recorrência. Em uma turma de 6º ano, por exemplo, não é relevante trabalhar atas, mas podem ser trabalhados relatórios – ambos os textos relatam sequências de decisões e ações. Isso não significa dizer que o professor deve se restringir aos gêneros que os alunos conhecem e/ou usam, mas pode começar por eles para chegar aos menos conhecidos. (SANTOS, CUBA RICHE E TEIXEIRA, 2012, P. 32)

Ainda segundo as autoras, é importante que o docente busque questionar-se sobre qual a importância de trabalhar determinados gêneros, mostrando aos educandos quais são as estratégias presentes em cada um deles, quais são seus objetivos e como estão organizados. Além disso, Marcuschi (2008) defende, ao contrário do que muitos acreditam, que não é necessário fazer com que nossos alunos aprendam a escrever todos os gêneros textuais trabalhados em sala, já que muitos deles provavelmente não serão reproduzidos por eles durante suas vidas. O que cabe ao professor é, portanto, levar às aulas as especificidades de cada gênero, criando alunos capazes de ler a maior variedade de gêneros textuais possíveis para conseguir entender sua finalidade e sua organização.

Os PCN também colaboram para uma maior conscientização dos docentes a respeito da necessidade do trabalho a partir de gêneros textuais. Vale ressaltar que, nos PCN, os gêneros textuais também são definidos como formas relativamente estáveis de enunciado que são determinadas pelo contexto de interação dos sujeitos e que apresentam construção histórica, cultural e social. Portanto, parece um consenso a ideia de que os professores devem trabalhar em sala de aula com gêneros diversificados, a fim de fazer com que o aluno aprenda a interpretá-los e a conhecer sua organização através da leitura, análise e produção de textos orais e escritos, como relatado no trecho a seguir (BRASIL, 1998, p. 23 e 24):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Retomando o questionamento docente sobre como trabalhar os gêneros textuais em sala de aula e analisando o fragmento apresentado, podemos refletir sobre a importância de utilizar os gêneros textuais como uma ferramenta de aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Conforme ressaltado por Fabiani (2013), os gêneros, se bem utilizados em sala, trazem essa possibilidade, pois promovem grande reflexão linguística nos alunos. Estes

percebem que um texto não se configura como mera decodificação linguística, mas tem sua construção baseada na interação entre sujeitos. A autora reitera, com base em Dolz e Schneuwly (2010), a importância de que o professor vincule sempre a utilização dos gêneros textuais a situações reais de uso, e não de forma descontextualizada, restringindo-os ao ambiente escolar. Fabiani (2013, p. 55) explica que

(...) a metodologia ideal para o ensino dos gêneros é aquela que se preocupa em criar situações reais, procurando explorar os componentes linguístico-textuais dos diferentes tipos de enunciado, a fim de que, através de sua didatização, eles sejam apropriados com autonomia e adaptados a outras diversas práticas de linguagem pelos alunos – abordando-os, desse modo, como objetos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a partir do ensino de gêneros textuais, devemos buscar ativar o lado reflexivo do aluno. Assim, permitiremos que eles saibam eleger os gêneros que deverão utilizar nos diversos tipos de interações ao longo de sua vida, percebendo qual o seu principal objetivo, seu melhor suporte e como se estrutura cada um deles. Cabe ressaltar aqui, uma vez mais, que quando falamos em gêneros textuais, estamos nos referindo também aos gêneros textuais orais. Estes também são importantes na formação dos alunos e devem ser igualmente trazidos à sala.

2.3- A oralidade e os gêneros orais em sala de aula

Com os estudos no campo da Linguística de Texto ganhando força, junto à necessidade de tornar os gêneros textuais o centro do ensino escolar, começou a ser difundida a importância de que esses gêneros não fossem só escritos, mas também orais. Porém, a importância de tornar usual o trabalho com os gêneros orais em sala, também reforçada pelos PCN (BRASIL, 1998), apesar de vir se expandindo, parece ainda não ter recebido o devido espaço no ambiente escolar (cf. CRUZ, 2012). Esse fato, segundo Dolz e Schneuwly (2010), ocorre porque muitos professores veem-se um tanto quanto perdidos em meio às novidades no ensino de Língua Portuguesa, provavelmente devido à falta de conhecimento teórico-metodológico a respeito do trabalho com gêneros

– tanto orais quanto escritos - ou, simplesmente, pelo medo de quebrar o ciclo do ensino tradicional.

Marcuschi (2005) ressalta que, apesar de a fala ser muito mais utilizada do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, a problemática de colocá-la de lado advém de uma postura da escola. Segundo o autor, esse comportamento, propagado por instituições de ensino e livros didáticos, aparece com o argumento de que essa modalidade linguística já é dominada pelos alunos e, por isso, não precisaria ser objeto de estudo em sala. Sobre esse assunto, Teixeira (2012) afirma que a prática de expressão oral, quando presente nas atividades de aula, estão sempre relacionadas a atividades lúdicas e informais, como “converse com seu colega” ou “discuta em grupo”. A autora ressalta que essa “mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral” (id., p. 242), deixando, assim, de ser uma atividade relevante.

Para compreendermos a importância de trabalhar de maneira adequada os gêneros orais, é necessário que entendamos o que eles são, de fato. De acordo com Dolz e Schneuwly (2010), estes estão irredutivelmente ligados ao oral devido à sua materialidade fônica, mas, mais que isso, estão situados na totalidade das manifestações linguísticas, tanto orais, quanto escritas. Em outras palavras, Cruz (2012) afirma:

entendemos os gêneros orais como as várias formas de enunciado, que se estabelecem interativamente por meio da fala, respeitando-se as posições e as idiosincrasias dos componentes do jogo enunciativo. Não se perpetuam na dicotomia fala-escrita, mas são co-construídos nos inúmeros domínios discursivos existentes e, por assim dizer, constituem os mais próximos representantes de um modelo ideal de interação.

Motivados pelo trecho explicitado, devemos lembrar, como ressalta Castilho (2006), que a língua é fundamentalmente dialógica nas suas duas modalidades. Assim, é importante perceber que, na língua, há um *continuum* entre os gêneros orais e os escritos, podendo determinado gênero ser mais escrito ou mais oral. Para que melhor se entenda essa ideia de *continuum* podemos atentar às características em comum à fala e à escrita. Segundo Marcuschi (2008), podemos compreender que ambas apresentam, entre outras características, usos estratégicos, ligação estreita com o contexto e caráter

interacional. Castilho (2006) ressalta, inclusive, que as modalidades escrita e oral diferenciam-se no que diz respeito ao caráter interacional simplesmente porque a primeira não ocorre em presença dos usuários, enquanto na segunda a situação da fala já revela toda a sua situacionalidade. Em consequência disso, devemos pensar que as diferenças presentes nessas modalidades “ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas” (ELIAS, 2011, p. 20). Para materializarmos essa ideia, podemos pensar em um telejornal, que, por ser mais formal e mais planejado, pode ser considerado menos oral que uma conversa entre amigos, por exemplo.

Podemos estabelecer uma espécie de divisão simplificada acerca dos gêneros orais, que aparece em Dolz e Schneuwly (2010) e é retificada em Santos, Riche e Teixeira (2012): gêneros textuais orais mais espontâneos e mais planejados. Como a própria definição já sugere, os gêneros textuais mais espontâneos seriam aqueles menos controlados pelo falante; geralmente, esses gêneros textuais exigem menor formalidade por parte dos participantes da interação. Como exemplo desse gênero oral, podemos pensar em um bate-papo entre amigos ou em uma conversa telefônica com alguém familiar. Em contrapartida, o gênero textual oral mais planejado exige uma maior preocupação por parte dos interlocutores. Além disso, esse tipo de gênero oral pode apresentar, em maior ou menor grau, mais. Para ilustrá-lo, podemos pensar, por exemplo, em uma exposição acadêmica, que exige uma maior organização e formalidade por parte de quem a apresenta. A entrevista, assim como a exposição acadêmica também se enquadra nos gêneros orais mais planejados e será explorada mais adiante em nossa pesquisa.

Ainda que façamos essa espécie de divisão dos gêneros orais, devemos pensar o que estes apresentam em comum e o que os classifica como tal. Por estarem intrinsecamente ligados à materialidade fônica, como já explicitado anteriormente, Castilho (2006) afirma a importância de pensarmos nas características da língua falada para compreendê-los. O autor ressalta, entre outras peculiaridades, que esta tem aspectos formais muito interessantes a serem observados, como a organização dos turnos, o sistema de reparação e correção e a variedade de utilização dos marcadores conversacionais. Além do mais, devemos lembrar que a linguagem, de um modo geral, passa por duas

fases constitutivas: a do planejamento e a da execução. Na primeira, ocorre a análise pré-verbal, o falante analisa as condições de interação e o que será dito; já na segunda, são codificadas, por meio do léxico e da gramática, as ideias que se pretende transmitir. Segundo Castilho (2006, p. 20):

na LF essas fases do planejamento e da execução ocorrem simultaneamente, no tempo real. Elas se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários em presença, o que interfere diretamente na organização e na execução dos atos de fala. Já na LE, a “audiência” tem uma atuação muito discreta, com pouca probabilidade de interferir nessa organização.

Com base nessas principais características correspondentes à oralidade e aos gêneros orais, podemos refletir sobre o lugar e qual a função da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, parece-nos importante pensar nos aspectos abordados por Castilho (2006) ao fazer um levantamento dos motivos pelos quais é essencial incluirmos a língua falada nas práticas escolares. O autor afirma que, de um modo geral, o aluno que chega à escola não pertence a um meio letrado, por isso seria importante valorizar o conhecimento linguístico de que dispõe, a conversação. Dessa forma, o discente poderia ter seus hábitos culturais valorizados, sentindo-se incluído e aceito naquele ambiente em que se encontra. Essa postura faria com que, aos poucos, o aluno tivesse uma maior aceitação aos diferentes textos e variedades linguísticas com os quais entrasse em contato, como presente em Castilho (2006, p.21): “Com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado o padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa.”

Marcuschi (2005) também considera que um dos aspectos principais a serem enfocados deve ser a variação linguística. Segundo o autor, inserir a oralidade em sala não se trata de ensinar o aluno a falar, mas de “identificar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua” (id., p.24). Ainda segundo o autor, quando se fala em oralidade, há diversos outros aspectos que podem ser trabalhados, como a importância da fala na formação cultural, que permite o entendimento de como a língua tem relação direta com os mecanismos de controle social. Marcuschi (id, p. 25) ainda ressalta que a língua

tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. (...) o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita

relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases de aquisição da escrita.

A esses múltiplos caminhos e possibilidades de trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, podemos somar a sistematização de atividades consideradas simples, como a conversa telefônica ou o ato de dar uma informação na rua. Teixeira (2012) afirma que procedimentos como esse e a análise da transcrição de uma conversa em sala, por exemplo, permitem que o aluno perceba as regras que estão por trás desses atos comunicativos cotidianos, conseguindo identificar as características típicas dessa modalidade linguística. Esse conhecimento permite que o aluno tenha maior autonomia sobre as situações de fala pelas quais passará durante sua vida, sabendo regular o grau de formalidade exigido por cada contexto:

Examinar a transcrição de uma conversa livre pode oferecer a oportunidade de observar a hesitação, a reformulação e a repetição como procedimentos-padrão, perfeitamente comuns e aceitáveis nessa situação típica da esfera de comunicação cotidiana, em que predomina o registro informal da língua, mas embaraçosos numa situação de formalidade, em que as conversas devem ocorrer num registro cuidado e com temática voltada para assuntos de interesse mais geral e diversificado. (TEIXEIRA, 2012, p 243)

Para finalizar o levantamento dos possíveis caminhos a serem seguidos no trabalho com a oralidade, recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004, p. 225), que frisam a importância de não deixar de lado a oralização da escrita, já que esta possibilita múltiplas habilidades ao aluno:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cinésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo.

Nesse contexto, percebemos, por fim, que dar à oralidade a atenção adequada permite, inclusive, que o aluno se torne mais autônomo e sociável, já que muitas vezes ele apresenta timidez ou insegurança ao falar em voz alta. Além disso, como apresentado nos PCN (BRASIL, 1998) e ressaltado por Santos (2005), é importante que visemos, com o ensino de gêneros orais, ampliar os

conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais do aluno, fornecendo-lhe liberdade para utilizar as múltiplas variedades da Língua Portuguesa.

2.4- O gênero entrevista

Há diversos caminhos que podem ser seguidos quando o assunto é oralidade em sala, escolhemos ressaltar, em nossa pesquisa, algumas maneiras de trabalhar a entrevista com o intuito de atingir os objetivos de ensino propostos pelos PCN e pelas OCEM.

Primeiramente, devemos entender o que é, de fato, a entrevista. Segundo Marcuschi (2008), trata-se de um gênero rotineiro, ou seja, comum ao nosso dia a dia e que tem seu papel fixo. Além disso, apresenta estabilidade institucional bem definida e quase não varia de situação para situação. Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) ressaltam que é um gênero jornalístico de longa tradição, partindo do encontro entre um entrevistador e um entrevistado. Este geralmente é uma figura pública ou um especialista em algum assunto, sempre alguém que pode responder a questões de interesse a terceiros. De acordo com os autores, o principal fator que diferencia a entrevista de uma conversa comum é o seu caráter formal e bem estruturado, já que exige uma maior organização para cumprir seu objetivo. Além disso, esse gênero apresenta uma relação intrínseca com a mídia:

Em relação a outros gêneros próximos, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia. Seu lugar de produção social é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão. A exigência de mediação preside todas as atividades que se depreendem daí. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 73)

Somadas às características já apresentadas, Dolz e Schneuwly (id.) apresentam três dimensões essenciais para compreendermos o gênero em questão, que deveriam ser levadas para sala de aula: o papel do entrevistador, a organização interna da entrevista e a regulação local. Na primeira dimensão, é importante que percebamos a importância do entrevistador para esse gênero textual, pois ele age como o mediador da conversa, tendo o papel de iniciá-la e fechá-la, motivando o entrevistado a responder às questões abordadas. Com a segunda dimensão, podemos entender como a entrevista se constitui,

compreendendo que ela se divide em três partes, ainda segundo os autores: abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento. A terceira e última dimensão diz respeito à compreensão de como decorre a entrevista: as mudanças de turno, a formulação de questões e as estratégias utilizadas pelo entrevistador para possibilitar o andamento da conversa.

Além dos aspectos destacados, Leal e Gois (2012) ressaltam que o fato de podermos encontrar entrevistas orais e escritas não deve ser esquecido pela escola. De acordo com os autores, trabalhar esse gênero textual, mostrando aos alunos sua finalidade, é de grande importância, para que eles consigam diferenciar o gênero em questão de uma simples conversa coloquial, por exemplo. Assim, os alunos podem perceber também o porquê da escolha de cada entrevistador e por que um dos participantes estende mais o seu turno de fala que o outro. Somado a isso, Leal e Gois (2012, p. 77) afirmam:

Assim, na escola, levar entrevistas nas duas modalidades é uma estratégia valiosa para os estudantes aprenderem a lidar com as situações corriqueiras em que as entrevistas são feitas.

Pensando nisso, os autores fazem um levantamento de como a entrevista pode ajudar os discentes no desenvolvimento da Língua Portuguesa. Entre os pontos analisados, destacam que a oralização da escrita é recorrente na entrevista a partir do momento em que o entrevistador lê a pergunta que fará ao entrevistado, atividade que pode ser efetuada dentro de sala. A partir dela, é possível perceber como a entonação pode ter grande influência – ou até ser determinante – em como a mensagem será captada. Somado a isso, é importante percebermos que muitas vezes o entrevistador complementa, explica ou até refaz a pergunta dependendo da reação daquele que a recebe. Analisar essa característica pode fazer com que entendamos como a oralidade pode complementar textos escritos.

Cavalcante e Melo (2006) também concordam que a entrevista é um excelente material a ser trabalhado em sala, demonstrando de maneira clara características e mecanismos que utilizamos na fala. É possível perceber, por exemplo, quando o entrevistador alonga vogais a fim de produzir efeito enfático ou aumenta o tom de voz para chamar a atenção ao que está sendo enunciado.

De acordo com os autores, é interessante observarmos também como ocorrem as formas de tratamento entre os participantes dessa interação ou, ainda, se a argumentação apresenta alguma característica própria quando oralizada.

A essas possibilidades de trabalho, Marcuschi (2008) acrescenta, ainda, que a entrevista é um ótimo meio de fazer com que o aluno compreenda as variedades linguísticas e culturais, que muitas vezes acabam até interferindo na comunicação. Apesar disso, o autor afirma que as principais barreiras para uma interação satisfatória, com entendimento pleno e mútuo, são as características típicas desse gênero oral (id, p. 261):

A variedade dialetal oferece, sem dúvida, dificuldades (barreiras) à compreensão. Mas, certamente, muitas das dificuldades encontradas têm sua origem na natureza do evento trabalhado, ou seja, a entrevista, que tem formas próprias de condução, como já vimos anteriormente.

Por esse motivo, podemos pensar em mais duas questões que podem ser trabalhadas de maneira efetiva com a entrevista: as características da oralidade e a variação linguística. A primeira, como ressaltado no capítulo anterior, é capaz de trazer consciência ao aluno de como a oralidade pode intervir em suas produções escritas, já que, muitas vezes, transferimos expressões tipicamente orais para gêneros em que devemos evitá-las. A segunda, dá ao aluno a capacidade de manejar sua língua, moldando-a às diferentes situações de uso. Como ressaltado em Scherre (2008), é de extrema importância analisar as multiplicidades das línguas, entendendo sua sistematicidade e fazendo-o sem nenhum julgamento de valor.

Outro processo que também pode ser levado em consideração no trabalho com a entrevista é a retextualização, atividade que, conforme Marcuschi (2010), consiste em passar um texto da modalidade para a outra. O autor explica que este não é um procedimento mecânico, pois fazê-lo envolve conhecimentos específicos da relação fala-escrita, que muitas vezes não são bem compreendidos (id, p.46):

para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que *o texto oral está em ordem* na sua formação e no geral não apresenta

problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (grifos do autor)

A partir do trecho destacado, entendemos, portanto, que o autor enfatiza que o trabalho com a retextualização funciona como um meio de mostrar ao aluno características típicas de cada uma das modalidades linguísticas. Além disso, torna-se um meio de desfazer a ideia tão comum de que a escrita é superior à fala. Dessa forma, o educando pode compreender que se trata de modalidades distintas, cada uma com suas peculiaridades e com a sua ordenação própria. Marcuschi (2010) afirma ainda que, acima de tudo, a retextualização é uma atividade de compreensão, pois, quando passamos o texto da modalidade falada para a escrita, por exemplo, antes de tudo, precisamos entender o significado de determinado texto, captar a mensagem de maneira clara.

Com base nas informações apresentadas, percebemos, portanto, que a entrevista pode oferecer ao docente um amplo trabalho com a oralidade. Ela oferece ao professor a possibilidade de articulação com a escrita, o que amplia as opções de ensino e os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, como veremos no capítulo a seguir.

3- O TRABALHO COM O GÊNERO ORAL ENTREVISTA

3.1- Metodologia

Neste capítulo, explicitaremos o *corpus* utilizado em nossa pesquisa e o porquê de sua escolha. Além disso, detalharemos as etapas deste estudo, mostrando como ele está dividido. Assim, pretendemos deixar claros nossos objetivos e fazer com que o leitor compreenda como é possível trabalhar os gêneros orais em sala, integrando diferentes áreas do conhecimento de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que os modelos de atividades para o Ensino Médio que serão propostos podem ser adaptados e utilizados com outras entrevistas, não sendo necessário que o docente fique preso à que utilizamos em nosso trabalho.

Em primeiro lugar, destacamos que nosso *corpus* é uma entrevista televisiva². Escolhemos uma entrevista do programa Marília Gabriela Entrevista, transmitido pela GNT, rede de TV a cabo, no qual não há presença de auditório. Pensamos nisso, com o propósito de que a atenção do aluno fique focada no entrevistador e no entrevistado. A escolha do entrevistado foi feita pensando em alguém de quem os estudantes gostassem e que fosse capaz de prender sua atenção, por isso, o episódio escolhido foi a entrevista com o humorista, redator e ator brasileiro Marcius Melhem, que, por sua popularidade e por seus programas de humor, costuma ter grande aceitação dos jovens da faixa etária com a qual trabalharemos, aproximadamente entre 15 e 18 anos.

Nossa pesquisa destina-se à criação de sugestões de atividades para o Ensino Médio, a partir do gênero textual em questão, apesar de algumas delas também poderem ser adaptadas a outros segmentos do ensino. Mantivemos esse foco devido ao fato de a oralidade não costumar ser bem explorada no Ensino Médio, já que, muitas vezes, a escola está focada em preparar os alunos para o Enem e o vestibular, o que faz com que eles só façam atividades diretamente ligadas a esses exames. É importante, também, que voltemos a lembrar que nosso objetivo não é criar atividades com enunciados prontos para

² Entrevista disponível em: <<http://globoTV.globo.com/gnt/marilia-gabriela-entrevista/v/marcius-melhem-fala-sobre-o-processo-de-criacao-do-ta-no-ar/4082275>>. Acesso em: 3 de junho de 2015.

serem utilizados em aula, mas sugerir caminhos e ideias de como explorar a oralidade e os gêneros textuais em sala.

Em relação à organização, nossas propostas foram divididas em três partes, de acordo com o tipo de atividade. A primeira parte está destinada às características típicas da oralidade; nela, serão destacados os principais fatores que diferenciam a modalidade falada da modalidade escrita, ressaltando as peculiaridades de cada uma. Com esse tipo de atividade, buscamos desmistificar a ideia de que uma modalidade é superior a outra, mostrando ao discente que a oralidade também deve ser trabalhada e ter seu espaço em sala de aula. Na segunda parte, mostramos atividades que abordam o que é a variação a partir das semelhanças e diferenças presentes no *continuum* fala-escrita para, depois, mostrarmos aos alunos que ela está presente em todos esses âmbitos. Dessa forma, podemos também iniciar uma discussão sobre preconceito linguístico, o que trará aos alunos maior consciência sobre sua língua. Na terceira e última etapa, abarcaremos a retextualização. Tendo em vista que os estudantes já estarão cientes sobre os processos que diferenciam a fala da escrita, essa atividade será um meio de aprofundar os conhecimentos sobre diferentes modalidades linguísticas e gêneros textuais.

Cabe-nos salientar que o ideal é que, além da transmissão da entrevista, sejam utilizados com os alunos trechos transcritos de forma simplificada, como sugerido em Marcuschi (2003), para facilitar a compreensão. É interessante ressaltarmos que, com essas atividades, pretendemos que o aluno aprofunde seu conhecimento acerca de sua língua e consiga entender as peculiaridades de cada gênero textual, oral ou escrito, de acordo com os modelos de ensino atuais. Por fim, lembramos que o trabalho com a oralidade e com a entrevista é também uma forma de preparar o aluno para o mercado de trabalho, como sugerem os PCN, pois, assim, fazemos com que consiga adequar a sua maneira de se comunicar a cada situação vivida, sabendo expressar-se de acordo com o contexto em que está inserido.

3.2- Propostas de atividades

3.2.1. O gênero entrevista e as características da oralidade

Com a oralidade tão comum e automática no dia a dia do aluno, dificilmente este já atentou às suas peculiaridades. Por isso, nesta seção, pensamos em como podemos trabalhar a entrevista de maneira que o estudante consiga perceber as singularidades da fala, entendendo as principais características que a diferenciam da escrita. Lembramos, também, a importância de o professor trabalhar primeiramente com a entrevista em seu suporte real, colocando o aluno em contato direto com o gênero que será trabalhado, como sugerem os PCN. É interessante, portanto, que os estudantes, antes de tudo, assistam à entrevista televisiva escolhida.

Para iniciar a atividade, sugerimos que o professor comece uma conversa com a turma simulando uma entrevista, fazendo perguntas genéricas sobre a vida dos alunos e suas opiniões acerca de determinados temas. O interessante, nesse começo, é causar o estranhamento, fazer com que os alunos questionem-se sobre a intenção do professor ao agir dessa maneira e identifiquem, de alguma forma, o gênero entrevista. A ideia é que este “bate-papo” funcione como uma atividade de motivação que desperte a curiosidade e o interesse dos discentes de forma lúdica. Após um pequeno tempo de conversa, o docente pode iniciar um debate em sala sobre a oralidade. Para isso, ele pode perguntar aos alunos se, alguma vez, já pararam para pensar nas regras que regem nossa fala. As respostas dadas por eles, provavelmente, darão ao professor oportunidade de encaminhar o debate para questões interessantes sobre a oralidade. Caso os alunos se mostrem tímidos e pouco participativos, o professor pode incentivá-los a participar com perguntas do tipo: “Vocês acham que a escrita é mais importante que a fala?”, “Conhecem alguma característica típica da nossa oralidade?”. Desta maneira, mesmo sem perceber, os alunos já estarão utilizando estratégias típicas da oralidade e da argumentação.

Em seguida, ainda sem detalhar o que seriam, de fato, as características típicas da oralidade, o professor pode convidá-los a assistir a um trecho da entrevista escolhida, pedindo que atentem ao que acham que podem ser essas características típicas e as anotem. Assistida a entrevista, o professor pode fazer

um levantamento sobre as observações dos alunos e, em seguida, montar, juntamente com eles, um quadro enumerativo com as características observadas. Após isso, para complementar o que foi enumerado pelos alunos e para obter uma maior sistematização sobre o assunto, o professor pode apresentar um trecho da entrevista transcrito:

F1- o “Tá no Ar: a tv na tv” é uma criação sua... do:... Marcelo Adnet e do Maurício Farias... [é isso? =

F2 – [exatamente

F1 = bom... é sucesso de público e de crítica... que é... é o: ... a medalha de ouro no peito né isso?... agora... o programa... é:.../ usa quase uma metalinguagem OU É a metalinguagem...porque é a tv falando/criticando...rin-do... é:: de forma crítica da própria televisão... cês tiveram dificuldade... em:... conseguir esse espaço na:... na televisão/na... na Globo?

F2- claro... o o espaço nunca é:: nunca é fácil né?... muita gente lutando pelo mermo [espaço

F1- [é...

F2- ali... [mas eu vou te dizer =

F1- [mas por isso mesmo eu tô dizendo... por por essa crítica...por essa holocrítica

F2 – por essa crítica não na verdade o seguinte... quando quando esse programa... é:: tava nascendo... quando quando eu levei pro pro Adnet e pro Maurício a ideia desse programa e a gente começou a discuti o conceito dele do que que ele seria do que que ele trataria... qual seria né? o recheio desse... desse... desse presente assim né?... desse desse bolo... a gente:: ime/tava/coincidiu com a época em que o: Xereta... nosso...nosso... diretor geral das organizações... ele tava promovendo fóruns pra debate os gêneros... então o humor tinha um fórum que távamos lá 11 12 cabeças discutindo o futuro do humor... então as questões é::: que eram FUNDAMENTAIS pra esse programa existir foram colocadas na mesa logo num primeiro momento ali... e e discutidas MUITO claramente...muito sinceramente... entre entre todos que tavam ali... e: e de CARA foi dito a eles que esse programa ou ele seria assim ou ele não seria... esse programa e/ele tem... ele tem... é... alguns conceitos assim... um é... faze a crítica da própria tv... esse é um... esse é um... é... esse é a parte mais aparente desse processo... o segundo é... a gente se apodera de alguns gêneros televisivos pra por dentro colocar críticas outras...sobre outras coisas...

F1 – claro

F2- é:: que estão acontecendo aí... é:: e o terceiro pilar desse desse programa é... desnudar alguns discursos... era o que a gente queria fazer... pegar... é:: certas situações... certos discursos... e:: e:: meio que tira a roupa dele e falar assim... olha só... olha olha o que essa pessoa tá falan/olha o que é dito todo dia e de repente você não percebe que é dito... vamo vamo tirar isso de contexto e coloca aqui num lugar em que isso vai ficar mais aparente pra levanta algumas questões... a gente queria... então isso foi colocado desde o início... e também... uma:: uma:: a gente queria promove ali

uma::... é:: um RESGATE... uma repactuação do humor em relação à sociedade no sentido de DISCUTIR COM ELA assuntos que estão aí... e a gente queria trazer isso pra dentro do programa

Dado o fragmento, seria interessante que o professor voltasse à entrevista no minuto transcrito para que os próprios alunos deduzissem como foi feita a transcrição, relacionando cada símbolo a uma característica. Vale ressaltar que, como o objetivo aqui não é ensinar o procedimento de transcrição de entrevistas, o foco deve estar na compreensão e na sistematização das singularidades da fala. Após o trecho da entrevista ser repassado, o professor pode analisá-lo, através da transcrição, parte a parte.

Como já ressaltado anteriormente, segundo Teixeira (2012), examinar a transcrição de uma conversa é uma ótima maneira de fazer com que sejam percebidas as hesitações, repetições e reformulações típicas da fala. Pensando nisso, ao analisarmos esse trecho, podemos ressaltar a grande ocorrência de alongamento de vogais. Seria interessante questionar os alunos por que isso é tão comum em nossa fala espontânea, fazendo-os perceber que esse é um fenômeno que ocorre frequentemente na entrevista. Além disso, é importante que eles compreendam que esse fator é motivado pela condição de o entrevistado estar formulando sua resposta naquele exato momento, de acordo com a pergunta feita pela entrevistadora, por isso a hesitação.

Outro ponto que deve ser observado é a ocorrência de repetições de palavras e de estrutura frasal. A primeira é observada em vários trechos e, na maioria dos casos, ocorreu pelo mesmo motivo dos alongamentos vocálicos: a formulação do pensamento. Já a repetição de estrutura frasal pode ser percebida, especificamente, na seguinte passagem:

F2- (...) *meio que tira a roupa dele e falar assim... olha só... olha olha o que essa pessoa tá falan/olha o que é dito todo dia e de repente você não percebe que é dito... vamos tirar isso de contexto e coloca aqui num lugar em que isso vai ficar mais aparente pra levantar algumas questões...*

Nesse fragmento, percebemos que a repetição da estrutura “olha o que (...)” é proposital. É interessante que, nesse momento, os alunos percebam a intenção do entrevistado ao fazê-lo. Ao analisarmos o contexto, percebemos que ele está falando de um programa humorístico que tinha como intenção alertar o público, mostrar-lhe como muitas coisas, na televisão, passam despercebidas. A partir dessa análise os próprios alunos perceberão que se trata de um procedimento enfático, o entrevistado o utiliza para expressar o quanto essa situação, ao seu ver, é problemática. Outra característica que o professor deve fazer com que seus alunos notem são as reformulações. No trecho que destacaremos abaixo, elas ficam bem claras:

F1- = bom... é sucesso de público e de crítica... o que é... é o:: ... a medalha de ouro no peito né isso?... agora... o programa... é:../ usa quase uma metalinguagem OU É a metalinguagem...porque é a tv falando/criticando...rin-do... é:: de forma crítica da própria televisão... cês tiveram dificuldade... em:... conseguir esse espaço na:... na televisão/na... na Globo?

Aqui, percebemos que a entrevistadora faz e desfaz seu discurso, reformulando-o de acordo com a maneira que acredita que sua pergunta ficará melhor. Ao apresentarmos essa característica aos alunos, é interessante mostrarmos que, quando escrevemos um texto e percebemos que alguma palavra não está oferecendo a ele o sentido que gostaríamos, podemos apagá-la e escrever outra em seu lugar sem que o nosso destinatário saiba. Na fala, não temos essa possibilidade e, por isso, muitas vezes reformulamos nosso discurso, acrescentando ou retificando algo que já falamos.

Além desses aspectos, devemos fazer com que os alunos percebam também, como menciona Castilho (2006), a forma como ocorrem as negociações entre sujeitos em cada uma dessas enunciações. Na entrevista, é importante perceber que, apesar de a fala exigir uma constante negociação, há momentos em que ocorre a sobreposição de turnos, como no seguinte trecho:

F2- claro... o o espaço nunca é:: nunca é fácil né?... muita gente lutando pelo mesmo [espaço

F1- [é...

F2- ali... [mas eu vou te dizer =

F1- [mas por isso mesmo eu tô dizendo... por por essa crítica...por essa holocrítica

Aqui, é importante que os alunos compreendam por que a sobreposição ocorre. Podemos perceber que, primeiramente, a entrevistadora interrompe o entrevistado com o intuito de mostrar que está de acordo com o que ele diz, mas, em sua segunda interrupção, sua intenção é reforçar sua pergunta, explicando-a de maneira mais completa. Os estudantes podem começar a entender, portanto, que essas interrupções são naturais da fala e podem ocorrer por diversos motivos. Inclusive, é interessante que o professor mostre, como ressalta Marcuschi (2000), que geralmente elas ocorrem por uma falha de conclusão de turno, ou seja, um dos falantes acredita que o outro já terminou seu turno e também inicia o seu, causando a sobreposição.

Para finalizar esta atividade, caso a intenção seja aprofundar mais ainda o assunto, o professor pode pedir aos alunos que montem algumas perguntas para gravar entrevistas. Estas podem ser feitas tanto no próprio ambiente escolar, entre alunos, ou fora dele, com parentes e pessoas de seu convívio. Após as escolhas dos entrevistados e gravadas as entrevistas, os discentes deverão escutá-las e ressaltar as características da oralidade que ali aparecem. Dessa maneira, eles poderão trocar informações em sala, mostrando o que cada um observou. Assim, descobrirão características que não foram comentadas em aula e perceber que muitas delas são inerentes à fala.

3.2.2- O gênero entrevista e a variação linguística

Nesta seção, levantaremos possibilidades de trabalho com o tema variação linguística a partir da entrevista. Para que o professor tenha maior sucesso com esse tipo de atividade, é interessante que ela seja feita após o exercício sugerido no capítulo anterior, como um aprofundamento do tema, ou após uma breve introdução às características da oralidade. Isso porque, para que o discente compreenda a variação presente no *continuum* fala e escrita, é importante que saiba identificar as peculiaridades de cada uma delas.

Com esse tipo de exercício, o professor terá a oportunidade de mostrar aos alunos por que cometem certos desvios do padrão quando escrevem, já que

muitas dessas confusões são causadas exatamente por transferência de variações que ocorrem na oralidade para a escrita. Por isso, essa pode ser uma maneira muito efetiva de melhorar a redação de estudantes que apresentam uma escrita carregada de marcas da oralidade.

Caso o docente prefira usar esse exercício como continuação da atividade anterior, pode começar com uma revisão das características da fala, perguntando aos alunos se lembram quais são elas e quais as principais diferenças existentes no *continuum* fala e escrita. Iniciada a discussão, o professor pode perguntar-lhes se já ouviram sobre o tema “variação linguística” e se sabem do que se trata. Caso digam que não, ele pode fazer com que eles tentem descobrir a partir de uma dedução do nome em questão para ver se aproximam-se do real significado. Se os discentes já conhecerem o tema ou ao menos tiverem lido algo sobre ele, o professor pode pular essa etapa e questioná-los sobre o que seria, então, a variação e quais os tipos conhecem. Aqui, é importante que o docente se lembre de que existe a possibilidade de os alunos mencionarem somente a variação linguística diatópica – referente às diferenças linguísticas entre regiões –, já que, por vezes inadequadamente, esse é o único tipo de variação mencionada ao longo da formação dos alunos.

Feita essa breve introdução, um esquema parecido com o utilizado na atividade anterior pode ser seguido: o professor coloca novamente a entrevista, explicando aos estudantes que em todas as modalidades e gêneros existe variação, como ressalta Scherre (2008), e pede para que anotem exemplos de sua ocorrência. A partir daí, é importante que os alunos consigam começar a perceber que a variação não se restringe aos falares regionais. Eles devem ser lembrados de que esse fenômeno relaciona-se ao contexto de uso, adequando-se a ele com mais ou menos formalidade. Além disso, devemos ressaltar aqueles falares que estão relacionados a determinados grupos sociais, convenções que são criadas a partir da vivência entre grupos distintos.

Com as anotações feitas pelos alunos, o docente pode começar fazendo uma análise do nível de formalidade da entrevista – para facilitar, a transcrição utilizada na seção anterior pode ser de grande valia nessa atividade. No trecho apresentado, podemos perceber que há uma ligeira diferença entre os níveis de formalidade da entrevistadora e do entrevistado. Na entrevista, é notável que a entrevistadora mantém uma maior formalidade, enquanto o entrevistado

responde com mais descontração. Isso pode ser comprovado pelo relaxamento da pronúncia do *r* final de verbos no infinitivo, como ocorre em “levantá”, “colocá”. Ainda que este seja um fenômeno mais comum em nossa oralidade, causado pela nossa tendência natural de poupar esforços e pela rapidez dessa modalidade, muitos alunos levam esse costume para a escrita. É interessante, também, que reparemos em outras marcas de informalidade, como “távamos” e “né?”. Somado a isso, percebemos ainda a ocorrência de “mermo”, ao invés de “mesmo”, pronúncia bem conhecida no sotaque carioca.

Vale salientar que o mais importante nessa atividade é mostrar aos alunos que todos os usos da língua são legítimos, fazendo parte da nossa cultura e do dia a dia de nossos falantes. É importante que o professor comece a ressaltar que a variação está em todas as modalidades, desmotivando o preconceito linguístico tanto exercido, quanto sofrido, pelos estudantes.

Além disso, esse é um bom momento para mostrar-lhes que a oralidade não está interligada à informalidade, assim como a escrita também não mantém essa relação com a formalidade. Para tornar mais claro esse pressuposto para os discentes, o professor pode levar um material para que façam juntos uma pesquisa acerca dos graus de formalidade presente em cada gênero. A fim de desmistificar a ligação entre informalidade e oralidade, podem ser utilizadas revistas destinadas a adolescentes, cujas matérias costumam ter grande utilização de gírias e expressões informais; charges e conversas ocorridas entre amigos em redes sociais, por exemplo. O inverso também pode ser feito: o professor pode levar à sala de aula gêneros orais que sejam mais formais, como é o caso de debates políticos transmitidos pelos canais de TV em época de eleições.

Por fim, caso seja possível, essa pesquisa pode, ainda, ser estendida. Em casa, os alunos podem buscar exemplos de gêneros tanto na modalidade escrita, quanto na falada, para terem suas marcas de informalidade discutidas em sala. Posteriormente, eles podem montar um mural com os resultados obtidos. Assim, essa atividade, além de trazer maior conscientização aos alunos que a efetuaram, pode ser uma maneira trazer à escola a discussão sobre o preconceito linguístico.

3.2.3- O gênero entrevista e a retextualização

Nesta seção, as atividades que serão sugeridas podem funcionar como uma espécie de fechamento a respeito do tema abordado. Com elas, será exigido um pouco mais de conhecimento e de maturidade do aluno a respeito do tema, já que, para realizá-las, provavelmente o estudante precisará do que aprendeu nas atividades anteriores. Baseados em Marcuschi (2010), os exercícios aqui propostos buscam, uma vez mais, desfazer a ideia de dicotomia entre fala e escrita, valorizando o entendimento do *continuum* a que pertencem essas duas modalidades. O intuito, aqui, é trabalharmos com a retextualização. Como já citado em capítulos anteriores, esse tipo de atividade, de acordo com Marcuschi (2010), consiste em passar o texto de uma modalidade para outra, o que exige um grande conhecimento não só de cada uma delas, mas também dos gêneros que serão trabalhados.

A partir da entrevista televisiva, sugerimos que o professor, primeiramente, inicie com uma atividade mais simples para que os alunos possam compreender como funciona o exercício. Dessa forma, seria interessante que o docente solicitasse a criação de um pequeno texto, uma espécie de convite, para ser colocado nas redes sociais da emissora, anunciando quem será o entrevistado do programa e sobre quais assuntos ele falará. Os estudantes perceberão que a finalidade de um texto desse tipo é “vender” a entrevista, ou seja, convocar o maior número de telespectadores a assistir à programação. Assim, os alunos deverão, além de compreender a entrevista, pensar quais os tópicos dela devem despertar maior curiosidade nos que lerão a chamada no site. Terminado o exercício, o professor pode mostrar aos alunos o texto que, de fato, foi utilizado com esse intuito pela emissora GNT em suas redes sociais. Acompanhado de uma foto da entrevistadora e do entrevistado, podíamos ler o seguinte “convite”:

O grande humorista Marcius Melhem é o convidado de Gabi no [#MariliaGabrielaNoGNT](#) de hoje, 22h! \o/ Ele fala sobre o processo de criação do "Tá no ar" e sobre sua parceria com outros atores! ☺ Não perca!

Disponível em: <<https://www.facebook.com/canalgnt/photos/a.144075145618864.27545.140393812653664/1096717660354603/>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

Confrontando os seus textos com o original, os alunos poderão perceber que a emissora utilizou uma linguagem leve e coloquial. Além disso, por ter sido divulgado em redes sociais, também apresentou códigos típicos da internet, como os *emoticons* e as *hashtags*. O professor pode, ainda, aproveitar esse momento para reforçar a ideia de que a coloquialidade não está atrelada somente à oralidade, mas aos objetivos e contextos comunicativos.

Feita essa atividade mais rápida e introdutória, os alunos podem ser solicitados a transformar a entrevista televisiva em uma entrevista escrita. Para isso, o docente deverá mostrar-lhes as diferenças entre elas, levando como exemplo entrevistas presentes em suportes impressos. Assim, os discentes perceberão suas peculiaridades. Ao iniciarem o exercício, começarão a entender que, na entrevista escrita, não aparecem algumas características mais prototípicas da oralidade. Por isso, para retextualizar a entrevista televisiva, deverão retirar as hesitações, as repetições e as reformulações típicas da fala. Além disso, as perguntas deverão ser transcritas de maneira mais direta e as respostas também devem ser reformuladas, a fim de que não fiquem repetitivas. Tomemos como exemplo a pergunta transcrita abaixo:

F1- = bom... é sucesso de público e de crítica... que é... é o:: ... a medalha de ouro no peito né isso?... agora... o programa... é:.../ usa quase uma metalinguagem OU É a metalinguagem...porque é a tv falando/criticando...rin-do... é:: de forma crítica da própria televisão... cês tiveram dificuldade... em:... conseguir esse espaço na:... na televisão/na... na Globo?

Para transformá-la em uma pergunta de entrevista escrita a ser publicada, deveríamos retirar os alongamentos vocálicos e as repetições. É importante, também, que, seguindo as características desse gênero, sejamos mais diretos ao que será perguntado. Dessa forma, o trecho poderia, por exemplo, tomar a seguinte forma:

Foi difícil conseguir esse espaço na Globo pelo fato de o programa ser uma crítica à própria TV?

Percebemos, portanto, que o texto se torna muito mais sucinto. Juntamente às características orais, os comentários da entrevistadora –que dão dinamicidade à entrevista oral – são retirados, em sua maioria, e o destaque é dado integralmente à pergunta. Entendendo esse processo, os alunos provavelmente conseguirão dar continuidade à atividade com êxito.

Caso seja do interesse do docente, ele pode, ainda, aumentar o grau de dificuldade dos exercícios, solicitando que seja feita uma notícia sobre a entrevista. Esse tipo de atividade necessitará que o professor trabalhe – ou que já tenha trabalhado – o gênero notícia. É necessário que os alunos entendam as peculiaridades desse gênero, sabendo que, dependendo do veículo, será importante a utilização de uma linguagem mais formal, além do respeito à sua estrutura: título, título auxiliar, lide e corpo da notícia. Por isso, voltamos a frisar que é importante que esse gênero textual já tenha sido trabalhado detalhadamente.

Outra opção, se for necessário diminuir o grau de dificuldade do exercício, é o professor fornecer aos alunos uma introdução pronta da notícia, pedindo para que a desenvolvam e deem um título. Para isso, poderia, inclusive, ser utilizado o seguinte trecho, publicado no site UOL a respeito da entrevista em questão:

O “Marília Gabriela Entrevista” (GNT) do último domingo (5) deu a oportunidade para o comediante Marcius Melhem falar do sucesso do seu “Tá No Ar” (Globo) e desabafar todo o seu desânimo em relação à situação política do Brasil.

Disponível em: < <http://f5.folha.uol.com.br/colunistas/renatokramer/2015/04/1613711-o-brasil-e-um-pais-tragicomico-afirma-o-humorista-marcius-melhem.shtml>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

Independentemente da forma escolhida para explorar a atividade, o importante é transmitir aos alunos a consciência de que cada gênero e cada modalidade apresentam suas especificidades. Com esse exercício, o estudante, além de trabalhar os gêneros notícia e entrevista, poderá sistematizar os processos pelos quais a troca de modalidades passa. Dessa forma, além de compreender que a fala não é superior à escrita, pode começar a perceber que o grau de formalidade com que irá falar ou escrever não está relacionado à modalidade, mas ao contexto de uso.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, observamos a importância do trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo da percepção do questionamento de muitos professores sobre como trabalhá-la em sala, apresentamos algumas alternativas de atividades, pensadas principalmente para o Ensino Médio, partindo do gênero textual entrevista televisiva. Nelas, buscamos sugerir caminhos que levem em conta as novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa sugeridas pelos PCN e pelas OCEM. Por isso, nosso foco foi ampliar as possibilidades de trabalho com a modalidade oral, sem simplificar esse exercício à oralização da escrita, por exemplo, como sugerem alguns livros didáticos. (cf. CRUZ, 2012).

Para alcançar nossos objetivos, partimos de alguns pressupostos teóricos a fim de tornar mais clara a importância da prática de atividades orais em sala. Dessa forma, esclarecemos, principalmente a partir de Marcuschi (2008) e de Castilho (2006), por que compreender as peculiaridades da língua falada pode ser tão produtivo para os alunos. Ressaltamos, também, a necessidade do esclarecimento do *continuum* existente entre fala e escrita, enfatizando sempre que os fatores situacionais são determinantes na escolha do grau de formalidade com que serão utilizadas essas modalidades.

Nossas atividades foram divididas em três partes, cada uma delas destinadas a um fim. Em todas elas, utilizamos como base a mesma entrevista, variando apenas a forma como seria trabalhada. Na primeira delas, destinada ao trabalho com as características da oralidade, enfatizamos como o professor pode desmistificar a ideia de que a modalidade escrita é superior à oral. Além disso, buscamos mostrar a fala, aos alunos, de um ponto de vista mais sistematizado, fazendo com que compreendam que esta apresenta recursos a serem utilizados de acordo com seu objetivo, como o alongamento vocálico e uma pronúncia mais enfática, por exemplo. Na segunda parte de nossas atividades, destinada ao conteúdo de variação linguística, percebemos de que maneira, com a entrevista, podemos conscientizar nossos alunos sobre os diversos âmbitos nos quais pode ocorrer a variação linguística, levando-os a compreender que este não é um fenômeno restrito à modalidade oral, mas intrínseco e natural às modalidades de todas as línguas. Na última parte, destinada a atividades de retextualização,

exploramos de diversas maneiras a sistematização de passagem de um gênero textual oral para um gênero textual escrito. Nesse caso, utilizamos a passagem da entrevista televisiva selecionada para uma entrevista de suporte impresso e para uma reportagem. Percebemos que esse exercício exige do aluno um alto grau de conhecimento acerca de diferentes gêneros e de suas peculiaridades. Além disso, exige, ainda, uma grande capacidade de sistematizar as operações que ocorrem na língua para adequar-se aos diferentes gêneros textuais e às diferentes modalidades linguísticas.

Com os exercícios sugeridos, buscamos motivar uma maior atenção em sala com a oralidade e com a utilização de gêneros orais, proporcionando aos estudantes constante expansão de seus conhecimentos linguísticos. Esperamos que, além de servirem como uma sugestão de caminho a ser seguido no trabalho com os gêneros orais, as atividades propostas sirvam como um incentivo à reflexão do trabalho docente, a fim de utilizarmos as ferramentas certas para alcançar a sensação de empoderamento da língua e o pensamento crítico de nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. Tradução por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

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 e organização por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. *A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM*. Tese (de doutorado em Língua Portuguesa). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marica (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.37-53.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Angêla Valéria Alves de. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 171 – 197.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O*

livro didático de português: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz (Org.); MENDONÇA, Márcia (Org.); CAVALCANTE, Marianne (Org.). *Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Leonor W. dos. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. In: José Pereira et al. (Org.). *Livro da VIII SENEFIL*. RJ: Cifefil, 2005, p. 99-105.

_____. Ensino de gêneros textuais: Contrapontos teóricos e propostas didáticas. In: Congresso Internacional da Abralín, 6, João Pessoa, 2009. *Anais...*, João Pessoa: UFPB, 2009a. 1 CD-ROM. p. 1-8.

_____. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5, Caxias do Sul, 2009. *Anais...*, Caxias do Sul: UCS, 2009b. 1 CD-ROM. p. 1-22.

_____. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 6, p. 55-68, 2009c.

_____; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Linguagem & Ensino)

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2012, vol.7, n.1, p. 240-252.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*.
Trad. R. ILARI. São Paulo: Contexto, 2012.