

# ORALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS EM SALA DE AULA: UMA QUESTÃO AINDA POUCO FALADA<sup>1</sup>

ORALITY AND ORAL TEXTUAL GENRES AT SCHOOL: A SUBJECT RARELY  
TALKED ABOUT

Leonor Werneck dos SANTOS  
Wellington de Almeida CRUZ  
Vanessa ANTUNES\*

---

**RESUMO:** Neste artigo, refletimos a respeito do ensino dos gêneros textuais orais nos níveis fundamental e médio, enfatizando aspectos gerais relacionados à oralidade e questões pertinentes à abordagem dos gêneros, exemplificando com entrevista. Destacamos como alguns livros didáticos têm abordado os gêneros textuais (SANTOS, 2009a, 2009c, 2011) e retomamos o alerta de Marcuschi (1997, 2005), a respeito da pouca atenção dada à oralidade em sala de aula, atualizando o debate sobre o tema, com base em Cruz (2012). Quanto ao trabalho com o gênero entrevista, citamos algumas atividades elaboradas por Antunes (2015). Com isso, pretendemos mostrar o que ainda falta enfatizar no ensino de gêneros orais na escola e sugerir caminhos para auxiliar a tarefa do professor que pretenda inserir essa temática nas suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística de Texto  
Ensino de língua. Gêneros orais.

---

**ABSTRACT:** In this article, we reflect on the teaching of oral textual genres at the fundamental and medium levels, emphasizing general aspects related to orality and questions pertinent to the approach of the genres, exemplifying with interview. We highlight how some textbooks have approached the textual genres (SANTOS, 2009a, 2009c, 2011) and we return to Marcuschi's warning (1997, 2005) about the lack of attention given to orality in the classroom, updating the debate on the subject, based on Cruz (2012). Regarding the work with the interview genre, we mention some activities elaborated by Antunes (2015). With this, we intend to show what still needs to be emphasized in the teaching of oral genres in school and to suggest ways to help the task of the teacher who intends to insert this theme in his classes.

**KEYWORDS:** Text Linguistics. Language Teaching. Oral Genres.

---

## 1. Introdução

Neste artigo, refletimos a respeito do ensino dos gêneros textuais orais nos níveis fundamental e médio, enfatizando aspectos gerais relacionados à oralidade e questões pertinentes à abordagem dos gêneros, exemplificando com entrevista. Iniciamos nossa reflexão destacando como alguns livros didáticos têm abordado os gêneros textuais<sup>2</sup> em geral (SANTOS, 2009a, 2009c, 2011). Em seguida, retomamos o alerta de Marcuschi (1997, 2005), a respeito da pouca atenção dada à oralidade em sala de aula, atualizando

---

<sup>1</sup> Neste artigo, homenageamos Luiz Antonio Marcuschi e Ingedore Koch, autores de vários artigos sobre texto e ensino.

\* Leonor Werneck dos Santos, Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ; Wellington de Almeida Cruz, Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ; Vanessa Antunes, Mestranda em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ.

<sup>2</sup> Não discutiremos, aqui, a diferença entre os conceitos de gênero de discurso/discursivos e gêneros de texto/textuais.

o debate sobre o tema, com base em Cruz (2012), que avaliou catorze coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLD-EF/2011). Quanto ao trabalho com o gênero entrevista, citamos algumas atividades elaboradas por Antunes (2015).

Pretendemos, portanto, mostrar um panorama da abordagem de gêneros orais e da oralidade na educação básica. Partimos dos pressupostos sociointeracionais que norteiam os estudos de Linguística de Texto atualmente, para discutir o conceito de gênero e sua abordagem no ensino fundamental e médio. Com isso, pretendemos mostrar o que ainda falta enfatizar no ensino de gêneros orais na escola e sugerir caminhos para auxiliar a tarefa do professor que pretenda inserir essa temática nas suas aulas.

## **2. Gêneros textuais e ensino: aspectos teórico-metodológicos**

Desde o final da década de 1990, os estudos de linguagem apoiam-se na perspectiva sociointeracional, presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com relação ao ensino de língua portuguesa, os PCN apresentam propostas que valorizam as variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros textuais orais e escritos, em todas as séries dos níveis fundamental e médio, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, nos PCN de ensino fundamental (PCNEF), enfatiza-se que

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Dessa forma, os PCNEF apresentam as três práticas – escuta de textos orais / leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos, análise linguística –, que sustentam o ensino de língua portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, valorizando e destacando diferenças e

semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio uso→ reflexão→ uso (BRASIL, 1998, p. 65), já defendido por Travaglia (1996), de uma pluralidade de gêneros. E o objetivo principal desse acesso a uma pluralidade de gêneros é desenvolver no aluno uma competência metagenérica, que, segundo Koch e Elias (2006, p. 102), “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos”. Percebemos, portanto, que os Parâmetros consideram o texto, tal qual apregoa Marcuschi (2008b, p. 72), como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Porém, segundo Santos (2009c, 2011), o professor e o autor de livros didáticos de Português (doravante, LDP) que decidirem se basear nos Parâmetros para compreender e aplicar as teorias de GT (e também de tipologias textuais), encontram alguns problemas: o primeiro, que parece refletir no tratamento dado ao tema nos LDP, refere-se à oscilação na nomenclatura (gêneros textuais, gêneros discursivo, tipos de textos...); o segundo é a falta de definições consistentes nesses documentos oficiais; o terceiro é a falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas (nem sempre é citado o teórico em que os PCN se baseiam para determinada definição). No caso dos LDP, considerados por muitos professores como referencial teórico, Santos (2009b, 2011) alerta também para uma instabilidade no tratamento dos GT, decorrente, em grande parte, da instabilidade teórico-metodológica dos próprios PCN.

Embora possamos questionar a relevância de discutir nomenclatura num momento em que os textos estão recebendo lugar de destaque nos LDP, concordamos com o comentário de Bonini (2001, p. 7): “o surgimento da noção de gênero nos termos em que está posta atualmente (...) é extremamente recente, havendo ainda muito a ser clareado por meio de pesquisas e discussões”. Muitas pesquisas têm sido feitas, mas nem sempre elas chegam às salas de aula, então o manual didático passa a ser, para muitos professores, a referência teórica para o trabalho com os textos. E a instabilidade na nomenclatura pode confundir os professores e os alunos.

A definição de gêneros textuais confunde-se com outro conceito, o de atividade, por isso nem sempre fica claro como classificar aula, seminário etc. Para Travaglia

(2013, p. 4, grifos do autor), na atividade "aula", por exemplo, circulam vários gêneros, por isso é importante diferenciar esses dois conceitos, refletidos na interação:

(...) podemos estabelecer que a **atividade** social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto o **gênero** é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial. Assim o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza. Surgem do que dissemos os elementos que serão caracterizadores do gênero enquanto tal.

Embora não trate do conceito de atividade, Cavalcante (2013) também ressalta a indispensabilidade do conceito de gênero textual no processo de interação, pois, a todo momento, os indivíduos interagem por diversos motivos, como, por exemplo, para pedir uma informação – e, para isso, depara-se com gêneros. Trazendo como base a definição de Bakhtin (2010[1979]), relembremos com Cavalcante (2013, p. 46) a definição de 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.

Assim, os gêneros textuais caracterizam-se por uma relativa estabilidade, referente ao que apresentam em comum; 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. Para cada propósito comunicativo, o sujeito vê-se diante de opções de comunicação; cabe a ele, portanto, perceber de que gêneros dispõe para cumprir os objetivos de cada situação. Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) explicam também 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, o conteúdo e ainda os destinatários envolvidos na interação.

Partindo dos princípios apresentados, 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.

Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) analisam a importância de o professor apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais, a fim de que conheçam seu funcionamento e consigam compreendê-los e produzi-los de acordo com as situações de interação em que se encontram (cf. GOMES-SANTOS et al., 2010). Portanto, parece haver um consenso 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 por meio da leitura, análise e produção de textos orais e escritos, como defendem os PCNEF (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.

### **3. Oralidade e gêneros textuais orais no ensino**

A importância de tornar usual o trabalho com os GT orais em sala é enfatizada pelos PCN e por diversos pesquisadores de Linguística e Pedagogia. Nem sempre, porém, a prática acompanha a teoria. Sobre esse assunto, Teixeira (2012) afirma que a prática de expressão oral, quando presente nas atividades de aula, costuma estar relacionada 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.

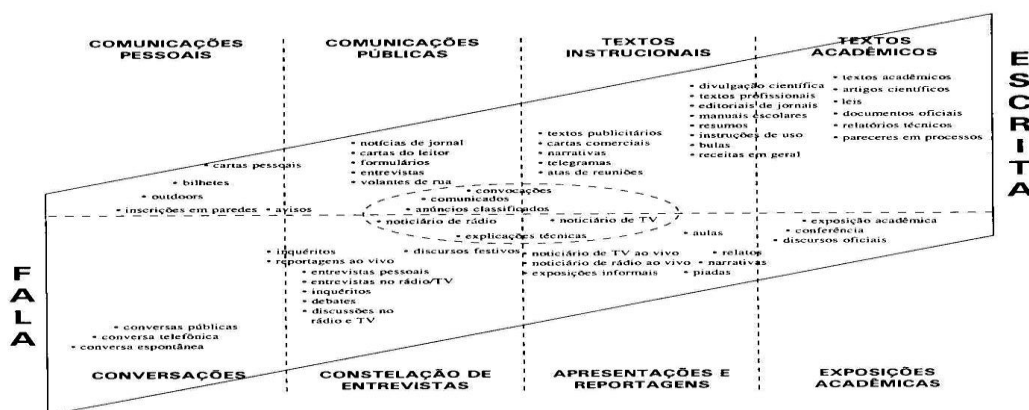
Talvez parte dessa dificuldade de aplicação dos GT orais na escola decorra da própria heterogeneidade desses textos – o que é inerente a qualquer GT, mas, no caso dos orais, parece ser mais nítido. Para Travaglia (2013), os gêneros orais caracterizam-

se de maneira bastante diversa, pois mesmo alguns textos escritos, pensados para serem falados, podem ser considerados gêneros orais:

Isto evidentemente leva a graus diferentes de oralidade, pois, por exemplo, a leitura de uma conferência ou comunicação científica em congresso, ou a realização de uma conferência ou de uma exposição oral qualquer com base em um roteiro preparado, mas em que o que se vai dizer não está dito palavra por palavra serão diferentes, mas ambos serão considerados um gênero oral. A aula, por exemplo, em que ocorrem vários gêneros orais, pode seguir um roteiro, mas nunca será lida como pode acontecer com uma conferência ou comunicação científica em congresso. (TRAVAGLIA, 2013, p.5)

Assim, é importante perceber que, na língua, segundo Marcuschi (2001), há um *continuum* entre os gêneros orais e os escritos, podendo determinado gênero apresentar mais características típicas da oralidade ou da escrita. Segundo Marcuschi, fala e escrita apresentam, entre outras características, usos estratégicos, ligação estreita com o contexto e caráter interacional. Castilho (2006) ressalta 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; por exemplo, um telejornal, por ser mais formal e mais planejado, pode ser considerado menos oral que uma conversa entre amigos.

O esquema a seguir, apresentado por Marcuschi (2001, p 41), aponta uma série de gêneros textuais que poderiam ser enquadrados em um *continuum*, considerando não somente a forma de produção – escrita ou falada –, mas também os graus de formalismo em relação às situações de interação e aos domínios discursivos específicos:



Esquema 1 – Representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e escrita

No caso dos gêneros orais, retomando Dolz e Schneuwly (2004), Cruz (2012, p. 42) os define como

as várias formas de enunciado, que se estabelecem interativamente por meio da fala, respeitando-se as posições e as idiossincrasias 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.

Assim, por estarem intrinsecamente ligados à materialidade fônica, Castilho (2006) ressalta a importância de pensarmos nas características da língua falada para compreender os GT orais: a organização dos turnos, o sistema de reparação/correção e a variedade de utilização dos marcadores conversacionais. Travaglia (2013, p. 6) destaca outras características típicas de gêneros orais:

No que respeita aos elementos característicos da língua oral (entonações, altura de voz, tom etc.) eles serão considerados como característicos de todo e qualquer gênero oral. Serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e particular nesse gênero, como por exemplo uma altura de voz, um tom, uma entonação, etc. específicos. Quanto ao tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo, etc.), quando for sistemático em um gênero específico, será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização.

Com base nessas principais características correspondentes à oralidade e aos gêneros orais, podemos refletir sobre o lugar e a função da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Pesquisadores como Castilho (2006), Marcuschi (2005) e Teixeira (2012) citam a importância da abordagem da variação linguística e da análise, por exemplo, da transcrição de GT orais, como uma conversa em sala. 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)



Outro aspecto que merece destaque é a diferença feita por Marcuschi (2001, p. 25-26) entre oralidade e letramento:

**oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade [...]. A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...]. (grifos do autor)

Assim, para o autor, é importante enfatizar não apenas textos falados, mas gêneros textuais orais.

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, como apontado anteriormente. 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.

Fávero, Andrade e Aquino (2003) vão além, propondo que seja dado um papel de destaque à língua falada no espaço escolar, justamente porque o aluno domina a gramática da língua por meio daquilo que foi possível apreender no ambiente familiar. Marcuschi (2005, p.24, grifos do autor) atesta, também, que um estudo de práticas orais “*não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua*”.

Outra justificativa para o trabalho com a oralidade aparece nas propostas dos PCN. Se o papel da escola é partir do domínio do aluno e fornecer-lhe instrumento para ampliar seu conhecimento dos usos da língua, principalmente escritos (BRASIL, 1998, p.18), a partir do trabalho com textos orais, e partindo da concepção de *continuum* entre oralidade e escrita, podemos chegar a um produtivo ensino dessa última modalidade por meio da compreensão dos mecanismos que permitem a construção de gêneros orais.



Propostas como essas, entretanto, nem sempre são postas em prática na escola, inclusive devido à abordagem dos LDP sobre gêneros textuais orais. Para entender de que maneira esses GT aparecem nos LDP de ensino fundamental, remetemos à pesquisa de Cruz (2012), que analisou as 16 coleções de Língua Portuguesa, do 6o ao 9o anos aprovadas pelo PNLD-EF/2011. Cruz (2012) conclui que a maioria das atividades propostas nos LDP publicados até 2010 referem-se a debates, seminários e entrevistas (totalizando 52%), mas chama a atenção a quantidade de atividades de oralização (leitura em voz alta) e de simulação de fala (cf. Marcuschi, 2008a), como dramatização, relato, reconto e outras propostas que não são devidamente sistematizadas nos LDP. Segundo Cruz, até mesmo as atividades de escuta, propostas nos PCN são postas em segundo plano, pois apenas uma das coleções apresenta essa preocupação, incorporando ao livro um CD com material para audição de textos.

Assim, em linhas gerais, Cruz (2012) conclui que o trabalho com GT orais nesses LDP analisados reside em dois pilares: (i) oralização de textos escritos e (ii) resposta oral a perguntas de interpretação textual. Conforme Magalhães (2008, p. 148) já constatara, trata-se de atividades que envolvem leitura oral, do tipo “desenvolva oralmente um exercício”, ou “converse com seu grupo” e “converse com seu professor”, nas quais não é o texto oral que está em foco, mas o conteúdo temático proposto na unidade.

Se o que vemos nos LDP não condiz com o que pregam os PCN sobre o trabalho com GT orais e oralidade, então o que o professor pode fazer? Que atividades podem ser aplicadas em sala? Podemos listar alguns pesquisadores que vêm sugerindo atividades nas duas frentes: análise de aspectos variados de oralidade; e propostas que discutem os gêneros textuais propriamente – obviamente, incluindo questões concernentes à oralidade.

Marcuschi (1997, p. 76-77) já postulara algumas possibilidades de trabalho com oralidade, tais como: (i) a audição de gravações para estabelecer um contato específico com o texto oral; (ii) análise dos elementos de organização dos textos produzidos pela língua falada, que interferem diretamente nos constituintes do gênero e nas ações por ele representadas; (iii) a relação da fala com a escrita como forma de compreender os distanciamentos e as aproximações entre as modalidades; (iv) a observação da estrutura do texto falado, tanto pela sua constituição isolada – marcadores conversacionais,

hesitações, truncamentos, repetições – quanto pela formação frasal e oracional – com cortes, retomadas, fechamentos e aberturas de turno; entre outras abordagens possíveis.

Crescitelli e Reis (2011, p. 35-37) também procuram apresentar perspectivas de trabalho com gêneros orais, partindo da análise da oralidade. A gravação e posterior transcrição dariam conta dessa etapa de trabalho, para observar a presença de marcadores conversacionais, turnos de fala, troca de turnos, organização dos pares adjacentes – pergunta e resposta, por exemplo. Já Castilho (2006) propõe que as próprias normas de transcrição sejam decididas em conjunto, em sala de aula, na prática da audição, para que o aluno se torne participante da construção de uma gramática do oral.

Magalhães (2008, p. 147-148) compreende, de igual modo, que a atividade de escuta, tal como é apontada pelos PCN, pressupõe um trabalho específico com o texto oral. Segundo a autora, essas atividades

são relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros.

Outra proposta apontada por Crescitelli e Reis (2011) enfatiza a interface entre a língua falada e a escrita, mais especificamente o trabalho que parte da fala para chegar à escrita. Longe de repetir a incoerência de algumas propostas que priorizam o ensino da escrita no espaço acadêmico e usam o texto oral somente como o meio, as autoras defendem que um trabalho que parta da oralidade para a escrita deve pressupor a compreensão ampla do texto produzido oralmente, com base na teoria da retextualização, evidenciada por Marcuschi (2008a, p. 46):

um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Marcuschi (2001) atesta que a passagem de um texto oral para o escrito não confirma a hipótese prescritiva que colocaria “ordem no caos” da oralidade, mas observa que são ordens distintas e que o processo de passagem de uma modalidade a outra pressupõe a compreensão do texto original, pois é uma atividade de interpretação e produção simultaneamente. Há, então, retextualização da fala para a escrita, da escrita

para a fala, da fala para a fala e da escrita para a escrita<sup>3</sup>. Segundo o autor, o processo de retextualização é distinto da transcrição, mas esta última pode compor uma de suas etapas. Por adotar, também, a retextualização como um processo produtivo de trabalho com a oralidade em relação à escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 90) apresentam o seguinte quadro, que sintetiza as etapas desse processo:

<p>1º operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação;</p> <p>2º operação: apagamento de repetições, redundâncias, autocorrekções e introdução de substituições;</p> <p>3º operação: substituição do turno por parágrafos;</p> <p>4º operação: diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos;</p> <p>5º operação: tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal.</p>
--

Quadro 2 – Operações de produção do texto escrito a partir do texto falado

Além das perspectivas de abordagem pedagógica da oralidade já elencadas, é possível também analisar aspectos associados à variação linguística, como apregoam os PCN (BRASIL, 1998), Marcuschi (1997, 2005) e Crescitelli e Reis (2011). Esse trabalho pode começar na própria interação em sala de aula, quer pela análise de expedientes dialetais, como nas falas de professor e alunos, quer pela observação das adequações necessárias aos registros de utilização dessa linguagem.

Além dessas contribuições e numa clara abordagem da interface oral/escrito, Negreiros (2011) apresenta propostas de atividades de identificação de marcas de oralidade em poesias, Ramos (2011) procura destacar como essa interface se evidencia nos quadrinhos e Fávero *et al* (2010) procuram mostrar, em *chats*, as marcas elementares da conversação. Há, também, a proposta de Hoffnagel (2007) que, embora trate de forma mais específica da reprodução escrita do gênero entrevista, apresenta contribuições que podem auxiliar no processo de retextualização de um gênero que é predominantemente oral.

Numa outra perspectiva, porém, há autores, como Botler e Suassuna (2015, 2016) e Dolz e Bueno (2015), que propõem atividades especificamente sobre os gêneros orais, incluindo aspectos referentes à oralidade, mas enfatizando a construção dos gêneros, sua circulação, suas características prototípicas. Assim, defende-se atualmente que o ensino de língua por meio de gêneros é a única forma de compreendê-la como

<sup>3</sup> A retextualização também pode abarcar aspectos multimodais, não elencados por Marcuschi, mas igualmente importantes na contemporaneidade.

objeto amplo e permitir ao falante a apropriação sobre esse mesmo objeto, como lembram os PCN (1998, p. 67-68):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Há indicações, tanto da academia quanto das diretrizes educacionais, para que os gêneros, sobretudo os orais, façam parte das etapas de escolarização no ensino de língua. No entanto, como fazê-lo? Respostas orais, oralização de textos escritos, reescritura de textos orais, entre tantas outras atividades são vistas nos LDP afinados com as propostas dos PCN (BRASIL, 1998). Porém, mesmo essas tentativas têm recebido críticas, principalmente por manter a ideia de que a única finalidade do oral é a produção adequada do texto escrito. Tratar o oral como fim parece ser uma perspectiva ainda distante. Para além do texto oral exclusivamente, a escola ainda esbarra na inconsistência de trabalho com o próprio texto, como atestam Dolz e Schneuwly (2004, p.50):

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Na proposta dos autores, deve haver um agrupamento de gêneros, orais e escritos, que leve em conta as finalidades do ambiente escolar, as distinções tipológicas que sobredeterminam os gêneros e a homogeneidade em relação às formas de linguagem de gêneros afins. A partir desse agrupamento, Dolz e Schneuwly propõem, ainda, um trabalho sistemático dos gêneros ao longo dos ciclos/séries, chamado de progressão em espiral: os gêneros devem ser trabalhados, em séries distintas, de acordo com níveis de complexidade pertinentes àquela etapa de escolarização. Portanto, um

mesmo gênero poderá ser abordado em séries diferentes, desde que sejam adotadas novas perspectivas e novos conteúdos sejam aplicados nos módulos que sobre ele incidirão.

Dolz e Schneuwly (2004) exemplificam o trabalho produtivo com gêneros orais, listando propostas de atividades com exposição oral (seminário) e debate público. No caso do seminário, os autores sugerem que se aborde com os alunos a situação de enunciação do gênero, os objetivos, a organização interna (abertura, introdução do tema, plano de exposição, encadeamento dos temas, recapitulação e síntese, conclusão, encerramento), as características linguísticas referentes à coesão temática, estratégias de articulação textual para introdução de exemplos e organização das partes da apresentação e uso de estratégias de reformulação, muito comuns em textos de caráter expositivo e didático, como seminários. No caso do debate de opinião, gênero estruturado predominantemente de maneira argumentativa, Dolz e Schneuwly destacam a importância de atentar para a construção da tese e dos argumentos, para a regulação interativa na troca de turnos do debate, para o uso de reformulações e modalizações constitutivos desse gênero, além de analisar todas as características prototípicas de interação, situacionalidade, temática.

Para Dolz e Schneuwly, a abordagem em espiral dos gêneros, orais e escritos, deve ampliar o nível de complexidade das atividades, que podem ser apresentadas em sequências didáticas<sup>4</sup>. Para os autores, tais sequências pressupõem um tratamento de cada gênero em módulos, de maneira que os alunos compreendam o objetivo do gênero, sua esfera de circulação, sua organização interna, as marcas de estilo, que incluem aspectos atrelados à variação linguística, ao uso de elementos de coesão etc.

Como vimos, há uma gama de possibilidades de abordagem de gêneros orais na escola, e, neste artigo, sugerimos algumas atividades com entrevistas, gênero que vem aparecendo em livros didáticos mais recentes.

#### **4. Trabalhando com entrevistas na escola**

---

<sup>4</sup> Por questão de espaço, não nos deteremos às sugestões de sequências didáticas dos autores para os gêneros orais e escritos, que podem ser encontradas em diversas obras, como Dolz e Schneuwly (2004).

O gênero entrevista é de difícil definição, devido à variedade de subtipos (entrevista de emprego, médica, pingue-pongue, etc.) e à amplitude de circulação social. A entrevista, segundo Marcuschi (2001), é um gênero rotineiro, comum ao nosso dia a dia, típico do domínio discursivo jornalístico, com estabilidade institucional bem definida e quase sem variar 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, alguém que pode responder a questões de interesse de terceiros. De acordo com os autores, o principal fator que diferencia a entrevista de uma conversa comum é o seu caráter mais formal e estruturado, já que exige uma maior organização para cumprir seu objetivo, principalmente por poder ser divulgado em veículos de mídia. Para Dolz e Schneuwly (1999, p. 13, grifo dos autores), a entrevista é uma

*prática de linguagem altamente padronizada*, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. Em relação a outros gêneros próximos, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia. Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão. A exigência de mediatização preside todas as atividades que se depreendem daí.

Porém, como lembra Fávero (2000), além do âmbito jornalístico, a entrevista faz parte do cotidiano, quer sejamos entrevistadores, entrevistados ou audiência, pois seu objetivo é o inter-relacionamento humano, embora as relações entre os interlocutores possa marcar um caráter assimétrico na interação. Para Travaglia (2013, p. 5),

A entrevista é um gênero caracterizado por ter um entrevistador que põe questões, faz perguntas a um entrevistado que deve ter determinadas qualificações desejadas pelo entrevistador conforme seus objetivos. Aqui a colocamos em diversas esferas, com especificações distintas, mas resta decidir se temos apenas um gênero com espécies diferentes (Cf. sobre espécies Travaglia –[2003]/2007) ou gêneros distintos.

Na mesma linha de raciocínio, Essensfelder (2005, p. 5) ressalta que

O gênero entrevista faz, em realidade, parte da vida de todos nós, e se manifesta, talvez com menos *glamour*, cotidianamente, quando pedimos informações sobre um pacote turístico, novo lançamento da indústria automotiva ou durante uma sabatina de emprego estamos reeditando, informalmente, um conceito mais amplo de entrevista.

Pode haver essa instabilidade na conceituação da entrevista, porém Dolz e Schneuwly 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.

Por ser, em alguns casos, relativamente planejada, a entrevista pode não apresentar as marcas típicas da oralidade espontânea. Conforme enfatiza Essensfelder (2005, p. 7), no caso de entrevistas mais prototípicas, veiculadas em meios de comunicação de massa, por exemplo, são várias as etapas da entrevista, que podem estar presentes dependendo do subtipo que analisamos: pauta, pesquisa e planejamento; execução; edição. Além dos aspectos destacados, Leal e Gois (2012, p. 77) ressaltam que o fato de podermos encontrar entrevistas orais e escritas não deve ser esquecido pela 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". De acordo com os autores, trabalhar esse GT, 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.



Pensando nisso, Leal e Gois (2012) 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 em algumas entrevistas, quando o entrevistador lê a pergunta que fará ao entrevistado – atividade que pode ser feita em sala de aula. 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.

É de se destacar, portanto, que, em sala de aula, a abordagem deste gênero deve elencar características decorrentes da situação interacional na qual a entrevista se insere, observando, como defende Silva (2010, p. 90-91), os papéis sociais do entrevistado e do entrevistador (que determinam "em grande parte, o "tom" apreciativo das perguntas"), a extensão textual do gênero, o lugar de divulgação (TV ou rádio, caso seja oral; revista, site, jornal, caso seja escrita) e o conteúdo temático dos turnos, que envolvem perguntas, respostas e comentários.

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.

Um trabalho com o gênero entrevista, por exemplo, poderia ser feito em diversas etapas: análise de gravações de entrevistas, com sua posterior transcrição; observação dos componentes situacionais que interferem diretamente no grau de formalismo; retextualização da entrevista transcrita para publicá-la em um jornal ou revista; produção de uma nova entrevista, levando em conta as marcas conversacionais do gênero e o aprofundamento da estrutura do par pergunta-resposta – entre tantas outras atividades que trabalhariam esse gênero oral de forma adequada e favoreceriam ao aluno o conhecimento de uma estrutura que utilizaria fora do ambiente escolar, como em uma entrevista de emprego. Miranda (2016) sugere uma série de atividades a serem desenvolvidas na escola com o gênero entrevista, observando marcas de oralidade, características do gênero e propondo atividades de retextualização.

Além de todas essas possibilidades de trabalho, Marcuschi (2001) acrescenta, ainda, que a entrevista é um ótimo meio de fazer com que o aluno compreenda as variedades linguísticas e culturais, que às vezes acabam interferindo na comunicação. 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. Finalizando, para Marcuschi, outro processo que também pode ser levado em consideração no trabalho com a entrevista é a retextualização, para mostrar ao aluno características típicas de cada uma das modalidades linguísticas.

Neste artigo, vamos propor algumas atividades, a partir de uma entrevista televisiva<sup>5</sup> do programa Marília Gabriela Entrevista, transmitido pelo canal de TV a cabo GNT, no qual não há presença de auditório. O entrevistado é o humorista, redator e ator brasileiro Marcius Melhem, muito conhecido entre os estudantes por seus filmes e programas de humor. Nossa sugestão é que as atividades devem incluir características gerais do GT e também aspectos voltados para a oralidade, variação linguística e retextualização. Concordamos com Dolz e Schneuwly (1999, p. 9), para quem é importante mostrar aos alunos o "domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência".

Em relação a aspectos relativos ao gênero, as atividades podem analisar os papéis sociais dos interlocutores, o objetivo da entrevista, o veículo no qual ela foi veiculada. Dessa forma, os alunos seriam levados a observar marcas na organização da entrevista que denotam as estratégias de entrevistador e entrevistado, como, por exemplo: a presença ou não de planejamento prévio de perguntas; a possibilidade de o entrevistado ter sido surpreendido com alguma questão; de que maneira a entrevista foi iniciada e finalizada; como se organizou a mudança de turnos, se houve sobreposição de vozes, se houve respeito ao turno do outro, ou se houve "da parte do entrevistador, intervenções rápidas que permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado com novas questões ou comentários" (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 14). Também podem ser propostas questões a respeito dos tópicos e subtópicos discursivos (cf. JUBRAN, 2006; TRAVAGLIA, 2016), para mostrar que, mesmo com planejamento, pode haver digressões e inserção de tópicos.

---

<sup>5</sup> Entrevista disponível em: <<http://globoTV.globo.com/gnt/marilia-gabriela-entrevista/v/marcus-melhem-fala-sobre-o-processo-de-criacao-do-ta-no-ar/4082275>>. Acesso em: 3 de junho de 2015.

Para Fávero (2001), as perguntas elaboradas pelo entrevistador podem ter como função introduzir tópicos na entrevista.

Em relação à mídia que veicula a entrevista e sua audiência, Essensfelder (2005, p.9) lembra que o papel desta em relação à entrevista dirige

sua forma (contratual ou polêmica), apresentação (nível léxico, polidez e impolidez, formalidade e informalidade) e até mesmo seu conteúdo – em última análise, a entrevista deve satisfazer às dúvidas e anseios do público visado, e não dos interlocutores diretamente envolvidos na comunicação.

Os alunos podem observar, portanto, a seleção lexical, as estratégias de reformulação para melhor clareza das informações e preservação de face, as marcas de formalidade, o "tom" da entrevista, marcado pelo humor devido ao fato de esta ser a área de atuação do entrevistado. Além disso, é importante destacar que o pressuposto de que há um público é uma das características da entrevista, embora não seja determinante para conceituar o texto como tal.

Continuando a pensar em atividades para a sala de aula, podemos identificar com os alunos outras estratégias típicas de entrevistas, citadas por Miranda (2009, p. 367), como a presença de frases interrogativas, de elementos dêiticos de espaço e tempo e de nomes, verbos e pronomes associados às pessoas do discurso, marcando os interactantes. Além disso, os marcadores conversacionais que denotam monitoramento do ouvinte (cf. ESSENFELDER, 2005), como "hã-hã, hum, é, né", dentre outros, costumam aparecer em entrevistas. Para Urbano (2003, p. 114), tais marcadores são

elementos que estruturam o texto, considerado não só como uma construção verbal cognitiva, mas também como uma organização interacional interpessoal. Ou seja, são recursos que sinalizam orientação ou alinhamento recíproco dos interlocutores ou destes em relação ao discurso.

O professor pode mostrar aos alunos um trecho da entrevista para que eles percebam essas características do gênero e marcas de oralidade. Assistida a entrevista, o professor pode fazer um levantamento sobre as observações dos alunos e, em seguida, montar, juntamente com eles, um quadro com as características observadas. Depois, 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, como o que segue.<sup>6</sup>

**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:... 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 <sup>1</sup>[espaço]  
**F1-** <sup>1</sup>[é...]  
**F2-** ali... <sup>1</sup>[mas eu vou te dizer =]  
**F1-** <sup>1</sup>[mas por isso mesmo eu tô dizendo... por por essa crítica...por essa (holocrítica)]  
**F2** – pela 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 onze doze 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... faz 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. Segundo Teixeira (2012) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), examinar a transcrição de uma conversa é uma

<sup>6</sup> Transcrição feita seguindo as orientações do PETEDI.

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, indicando hesitação, pois o entrevistado está formulando sua resposta naquele exato momento, de acordo com a pergunta feita pela entrevistadora.

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... vamo vamo tirar isso de contexto e coloca aqui num lugar em que isso vai ficar mais aparente pra levanta algumas questões...

Nesse fragmento, percebemos que a repetição da estrutura “olha o que (...)” é proposital: ao analisar 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, a seu ver, é problemática.

Em relação às reformulações, percebidas no trecho abaixo, percebemos que a entrevistadora faz e desfaz seu discurso, reformulando-o de acordo com a maneira que acredita que sua pergunta ficará melhor:

**F1-** = bom... é sucesso de público e de crítica... que 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?

Além desses aspectos, devemos fazer com que os alunos percebam também, como menciona Castilho (2006), de que maneira 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 mermo <sup>1</sup>[espaço]  
**F1-** <sup>1</sup>[é...]  
**F2-** ali... <sup>1</sup>[mas eu vou te dizer =]  
**F1-** <sup>1</sup>[ 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. Os estudantes podem começar a entender, portanto, que essas interrupções são naturais da fala e podem ocorrer por diversos motivos. Segundo Marcuschi (2001), tais sobreposições 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.

Outro aspecto que pode ser trabalhado em sala a partir de entrevistas é a adequação da linguagem ao contexto de uso – por exemplo, quanto ao nível de formalidade. Partindo do pressuposto de que trata-se de uma entrevista gravada e editada, do programa de Marília Gabriela (jornalista famosa pelo seu histórico de entrevistas com personalidades de renome nacional e internacional), veiculada em um canal de TV a cabo, no horário noturno – portanto com um público bem específico –, é de se esperar que a entrevista tenha predomínio da linguagem mais formal. Entretanto, o entrevistado é um humorista, e desde o início da entrevista já percebemos que essa relação entre os interlocutores "quebra o gelo" e traz para o discurso marcas de informalidade. No trecho citado anteriormente, percebemos que há uma ligeira diferença entre os níveis de formalidade da entrevistadora e do entrevistado. Isso pode ser comprovado pelo uso de “távamos”, “né?” e “mermo”, ao invés de “mesmo”, pronúncia bem conhecida no sotaque do Rio de Janeiro, de onde provém o entrevistado.

Ao mostrar trechos informais da entrevista, é importante o professor mostrar aos alunos que é equivocado associar oralidade à informalidade e escrita à formalidade, pois os níveis de formalidade estão atrelados aos gêneros e às situações interacionais, não à modalidade da linguagem. A fim de desmistificar a ligação entre informalidade e oralidade, podem ser utilizados gêneros variados (entrevistas, reportagens...) de revistas destinadas a adolescentes, ou charges publicadas em jornais, ou ainda conversas ocorridas entre amigos em redes sociais, por exemplo – todos gêneros que, devido às especificidades do suporte e/ou da situação interacional costumam apresentar gírias e

expressões informais. 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.

Outro bloco de atividades com o GT entrevista pode trabalhar com retextualização, desfazendo a dicotomia entre fala e escrita, valorizando o entendimento do *continuum* a que pertencem essas duas modalidades – o que exige conhecimento não só de cada uma delas, mas também dos gêneros que serão trabalhados. Os alunos podem ser solicitados a transformar a entrevista televisiva em uma entrevista escrita, por exemplo. Para isso, com base nas atividades anteriores, podemos mostrar aos alunos as características de entrevistas orais – sempre destacando que os gêneros não são estanques e algumas características podem não aparecer em todas as entrevistas – e analisar, posteriormente algumas entrevistas escritas, para destacar semelhanças e diferenças entre o mesmo gênero nessas modalidades, enfatizando o *continuum* e mostrando especificidades referentes ao suporte.

Ao iniciar a retextualização da entrevista com Marcius Melhem, os alunos perceberão que, na entrevista escrita, não aparecem algumas características mais prototípicas da oralidade, então 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:... 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, por exemplo, no jornal da escola, 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 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 deseje, o professor pode, ainda, aumentar o grau de dificuldade dos exercícios, solicitando que seja redigido outro GT, como uma notícia, a respeito da entrevista oral. Para esse tipo de atividade, é necessário que o professor trabalhe – ou que já tenha trabalhado – esse gênero, pois os alunos deverão estar atentos às peculiaridades do gênero, respeitando sua estrutura (título, subtítulo, lide e corpo da notícia) e alterando o nível de linguagem, conforme o veículo no qual circulará a notícia.

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 ser utilizada como introdução a seguinte nota, publicada 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 conscientizar os alunos de que cada gênero apresenta suas especificidades, que podem variar conforme a modalidade. Com esse exercício, o estudante, além de trabalhar os gêneros notícia e entrevista, poderá sistematizar os processos característicos das modalidades, atrelados ao contexto de uso, e compreender que a escrita não é superior à fala. Assim, como lembra Bentes (2011, p. 99), o professor pode "desenvolver nos alunos um olhar diferenciado em relação aos recursos linguísticos, textuais e discursivos presentes nos diferentes gêneros e que são responsáveis pelo sentido global produzido."

Para concluir, é importante ressaltar que algumas das nossas propostas de atividades são mais simples, outras mais complexas. Cabe ao professor adaptá-las à sua

sala de aula, ao nível de escolaridade e maturidade dos alunos, seja no ensino fundamental, médio, superior ou em turmas de EJA.

## **5. Considerações finais**

Várias pesquisas defendem que dar atenção adequada, na escola, à oralidade e aos GT orais permite que o aluno amplie os conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, habilitando-o para utilizar as múltiplas variedades da Língua Portuguesa. Jurado e Rojo (2006, p. 39), por exemplo, enfatizam a importância de alunos saberem interpretar e avaliar textos representativos de diferentes manifestações de linguagem, para confrontar, defender e explicar as ideias presentes em um texto, oral ou escrito, garantindo 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”.

O que podemos constatar, porém, após contrastar o que pregam os documentos oficiais e o que apresentam os LDP publicados até 2012, é que ainda há muito a melhorar no que tange ao ensino das questões de oralidade e dos gêneros orais. Concordamos com o alerta de Brandão (2003, p. 17): “Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”.

Ainda hoje, relemos Marcuschi (1997, 2005) e percebemos que os LDP não se adaptaram qualitativamente na apresentação de propostas efetivas que versem sobre as práticas orais, tanto em comparação à escrita, quanto em relação aos GT orais. Fica, então, a cargo do professor a tarefa de complementar a abordagem desses temas em sala de aula.

Acreditamos que os empecilhos para o professor abordar gêneros orais na escola decorram não apenas de problemas de infraestrutura, de turmas cheias e da complexidade de gerenciar a agitação dos alunos em atividades como debate e seminário, mas também da dificuldade de elaborar as atividades. Por isso, muitos professores desistem, ou sequer tentam, trabalhar oralidade em geral em sala de aula.

Nossa intenção, neste artigo, além de traçar um breve panorama do ensino de oralidade e GT orais, foi apresentar algumas propostas de atividades que possam

auxiliar os professores a trabalhar com um GT oral, a entrevista. São propostas simples, que precisam ser adaptadas à situação de cada turma, mas que são exequíveis, pois seguem uma lógica metodológica que orienta os alunos nas etapas das atividades e deixam claros, para o professor, os objetivos a serem atingidos. Não pretendemos esgotar essa abordagem, mas, com as sugestões que propusemos, esperamos que se abra um caminho para os professores perceberem que é possível complementar as atividades sobre gêneros presentes nos materiais didáticos, criando atividades produtivas, que colaborem para a formação de alunos mais críticos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Vanessa. **O gênero entrevista em sala**: sugestões de atividades. 2015. 47 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1979].
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; AYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.
- BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teórica e metodológicas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.
- BOTLER, L. M. A. R.; SUASSUNA, L. O trabalho com os gêneros orais na prática de ensino de uma professora do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 02, p. 20-52, jul./dez. 2015.
- BOTLER, L. M. A. R.; SUASSUNA, L. O tratamento das especificidades da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2016, p. 84-106.
- BRANDÃO, Helena N. (org.). **Gêneros do discurso na escola** – Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 5. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

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

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, 2006, p. 181-198.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

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**. São Paulo: Contexto, 2011.

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, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros Orais no Ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, mai-ago 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ESSENFELDER, R. Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem/ReVEL**. v. 3, n. 4, mar. 2005. Disponível em:  
<[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_4\\_marcas\\_da\\_presenca\\_da\\_audiencia.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_4_marcas_da_presenca_da_audiencia.pdf)>. Acesso em: 21/06/2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 79-97.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Ma. Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FÁVERO, Leonor L. *et al.* Interação em diferentes contextos. In.: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. et. al. A contribuição da (s) teoria (s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 315-353.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In.: DIONISIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

JUBRAN, C. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C.; KOCH, I. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: EdUnicamp, 2006. p. 89-132.

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

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008b.

MIRANDA, F. O discurso interativo em diferentes gêneros: uma abordagem empírica. **Estudos linguísticos**. Lisboa, n. 3, p. 365-381, 2009. Disponível em:

<[http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3\\_fulltexts/3v%20florencia%20miranda.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3v%20florencia%20miranda.pdf)>. Acesso em: 21/06/2016.

MIRANDA, Heloisa. **Gênero oral em sala de aula: entrevista**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa/Profletras). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2016.

NEGREIROS, Gil. Oralidade e poesia em sala de aula. In.: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In.: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 79-104.

SANTOS, Leonor W. dos. 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.

SANTOS, Leonor W. dos. 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.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. **Diadorim**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 55-68, 2009c.

SANTOS, Leonor Werneck 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 [www.leonorwerneck.com](http://www.leonorwerneck.com) ]

SANTOS, Leonor W. dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, N. R. da. O horizonte valorativo do gênero entrevista pingue-pongue: o papel social do entrevistado. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(1), p. 87-99, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/07.pdf>>. Acesso em 21/06/2016.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v.7, n.1, p. 240-252, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F.; PALOMANES, R. (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 87-108.

TRAVAGLIA, L.C. et alii. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: **Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 4**, Uberlândia, 2013. *Anais...*, vol. 3, nº 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 93-116.