

## O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NA PRÁTICA DE ENSINO DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

### ORAL GENRES' APPROACH IN THE TEACHING PRACTICE OF A TEACHER OF A BRAZILIAN HIGH SCHOOL

Lais Maria Álvares Rosal Botler<sup>1</sup>

Livia Suassuna<sup>2</sup>

**Resumo:** *O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar como uma professora do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da UFPE aborda os gêneros textuais orais em sala de aula. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, na qual foi utilizada a técnica da observação. O estudo se baseou em autores como Marcuschi (2003), Antunes (2003), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Crescitelli e Reis (2011). A análise da sequência de aulas observadas nos levou a perceber que a docente, apoiada na concepção de linguagem como interação, utilizou procedimentos metodológicos diversos e trabalhou o gênero entrevista em suas faces oral e escrita, tratando ambas as modalidades da língua de forma equilibrada, e articulando o gênero com práticas de leitura, produção textual e análise linguística, conforme as orientações mais recentes para o ensino de português como língua materna.*

**Palavras-chave:** *Gêneros orais; oralidade; ensino de língua portuguesa.*

**Abstract:** *This paper aims to describe and analyze how a Junior High School teacher of a Brazilian experimental school approaches the oral textual genres in her classroom. In order to do so, a qualitative research with ethnographic characteristics was made, using the technique of lessons observations. This research was based on studies of authors such as Marcuschi (2003), Antunes (2003), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) and Crescitelli and Reis (2011). The analysis of the lessons made it clear that the teacher, based on the concept of language as interaction, used a large range of methodological procedures and approached the genre interview in its oral and written interfaces. She taught both the oral and the written modality of the language in a balanced way and connected the genre with the teaching of reading, writing and linguistic analysis, in accordance with the most recent orientations for the teaching of Portuguese as a mother tongue.*

**Keywords:** *Oral genres; oral language; portuguese teaching.*

## 1 Introdução

Concordamos com Messias (2001) em que é papel da escola, mais especificamente do professor de português, proporcionar aos estudantes a possibilidade de adquirir as habilidades de que necessitam para se adequar às distintas situações sociais de uso oral da língua, ensinando-lhes “padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações mais correlatas” (MESSIAS, 2001, p. 6).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: [laisrosal@gmail.com](mailto:laisrosal@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Recife, Brasil, e-mail: [livia.suassuna@ufpe.br](mailto:livia.suassuna@ufpe.br)

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também defendem ser necessário ampliar o repertório de conhecimento dos alunos com relação à fala, tal como se faz na escrita, através de um trabalho específico com gêneros textuais orais que permita aos alunos refletirem sobre a língua em situações de usos similares àquelas com as quais se depararão fora da sala de aula.

A preocupação com o estudo dos gêneros orais, tanto quanto os escritos, em sala de aula está também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), segundo os quais “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24).

O presente artigo – recorte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi analisar e discutir se e como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português – tem como objetivo descrever e analisar como uma professora do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação aborda os gêneros orais em sua sala de aula, com foco nas metodologias empregadas e na forma como ela articula os gêneros orais com os demais eixos de ensino da língua (leitura, escrita e análise linguística).

Inicialmente, traremos reflexões teóricas sobre concepções de oralidade, gêneros textuais e ensino de oralidade. Em seguida, explicaremos a metodologia adotada na pesquisa e realizaremos a análise e discussão das aulas observadas. Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

## **2 Fundamentação teórica**

### **2.1 Concepções de oralidade**

Conforme Milanez (1993, p. 207, grifos da autora), “numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ (assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas *atingir um objetivo dentro de determinada situação comunicativa*”.

As mudanças ocorridas nos últimos tempos nas concepções de linguagem, sujeito e texto levaram também a novas maneiras de se perceber as relações entre oralidade e letramento. A partir da percepção de língua e texto como “um conjunto de práticas sociais”, Marcuschi (2010, p. 15) defende que não é possível realizar investigações sobre a oralidade e o letramento sem articulá-los a seus papéis na civilização contemporânea. Da mesma maneira,

não é possível, segundo o autor, estabelecer semelhanças e diferenças entre os contrapontos formais dessas práticas, ou seja, a fala e a escrita, sem associá-las a seus usos cotidianos.

Essa transformação conceitual se deu a partir dos anos 1980, como uma reação aos estudos que colocavam a oralidade e a escrita como fenômenos opostos; nessa época, começou-se também a questionar a suposta supremacia cognitiva da escrita. Atualmente, conforme Marcuschi (2010), prevalece a visão de que oralidade e letramento são práticas sociais e culturais complementares.

O autor ainda discute diferentes maneiras de observar as relações entre oralidade e escrita, sugerindo um tratamento mais adequado da questão. A primeira dessas maneiras é a que se apoia sobre uma dicotomia, ou seja, abordam-se a fala e a escrita como opostas. Isso se dá, conforme Marcuschi, devido ao fato de os defensores dessa perspectiva se apoiarem no código linguístico, sem se preocupar com os usos da língua ou com a produção textual. O autor considera que, embora essa visão dicotômica dê “bons resultados na descrição estritamente empírica” (MARCUSCHI, 2010, p. 28), ela é totalmente insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos. Além disso, existe o problema de perceber a fala como caótica, espontaneísta e errada, em oposição à escrita, que seria o lugar “da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

A segunda tendência, de acordo com o autor, é a culturalista, a qual, apesar de contemplar as práticas de linguagem, é pouco adequada para a análise dos acontecimentos especificamente linguísticos por ser mais desenvolvida em outras áreas do conhecimento, como antropologia e psicologia.

A terceira perspectiva destacada pelo autor é a variacionista, que trata de aspectos específicos em relação à abordagem das variedades padrão e não padrão da língua no ensino. O autor aponta como saliente nessa perspectiva o fato de não se buscar evidenciar diferenças entre fala e escrita, mas sim entre variedades linguísticas em geral.

A quarta perspectiva apresentada é a sociointeracionista, que tem como princípio a percepção da linguagem como interação. De acordo com essa visão, ambas as modalidades da língua apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. O autor destaca, nesta tendência, a possibilidade de analisar os fenômenos linguísticos em relação com as situações de interação, privilegiando os diversos gêneros textuais e seus usos.

Ao analisar cada uma dessas perspectivas, Marcuschi destaca, então, que não há um consenso sobre as relações entre fala e escrita, e que isso se dá principalmente devido ao

dinamismo que envolve essas duas modalidades. Faz-se necessário, então, que a relevância tanto da oralidade quanto do letramento seja explicitada a partir das práticas de linguagem, por meio das quais são determinados o papel, o lugar e a importância de cada um; não se trata, pois, de uma relação oposta, mas sim situada num “contínuo sócio-histórico” de práticas.

A oralidade, de acordo com o autor, é uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifesta em diferentes gêneros textuais por meios sonoros. Ela pode variar entre formas mais ou menos formais, a depender do contexto de uso. Já a fala é, para Marcuschi, “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Com vistas a explicar sua hipótese acerca das relações entre fala e escrita de um ponto de vista sociointeracional, Marcuschi (op. cit., p. 42) afirma:

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textual-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*. (grifos do autor).

Assim, o autor busca explicar que ambas as modalidades variam em um *continuum*, e a comparação entre elas deve ser pautada nesse *continuum*, que envolve as condições de produção e o uso da língua.

A partir do exposto, consideramos, portanto, a oralidade como uma modalidade da língua que possui características particulares e que, através do meio sonoro, configura-se por meio de práticas sociocomunicativas definidas por objetivos específicos e situadas em um contínuo. No que concerne especificamente às relações entre fala e escrita, acreditamos que elas são modalidades da língua que se fazem presentes de forma integrada na sociedade. Podem se concretizar de múltiplas formas, mais ou menos formais e, por isso, não podem ser vistas de maneira dicotômica, mas sim, numa perspectiva sociointeracionista, por meio dos contextos de interação. Para que tal visão seja possível, faz-se necessário conceber essas relações em um *continuum* de gêneros textuais em que ambas as modalidades variam.

## 2.2 Gêneros textuais e ensino

Koch (1997, p. 21) mostra como a maneira de conceber o texto mudou ao longo do tempo. Em um primeiro momento, a partir da visão da língua como estrutura ou sistema, o texto era concebido como: “a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas.” Como é possível notar, há uma supervalorização dos aspectos estruturais do texto. Não se consideram os efeitos que podem ser causados, as consequências da situação de produção na composição de determinado texto, nem os objetivos que estão por trás de um produto textual. Assim, o texto é observado por si só, de forma estanque.

Já numa perspectiva enunciativa, ainda de acordo com Koch (1997, p. 21), o texto passa a ser observado:

a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Ao unir essas perspectivas, Koch conclui, em conformidade com Schmidt (1978 *apud* KOCH, 1997) e Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 1997), que o texto pode ser conceituado como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22).

Nessa segunda abordagem, nota-se que, embora sejam considerados os aspectos estruturais do texto, observam-se também os aspectos resultantes da interação, que são influenciados pelo objetivo do texto em determinado contexto social, pela caracterização que o autor tem de seu possível leitor e pelas condições de produção textual.

Nesse contexto, Bezerra (2010) ressalta a importância do estudo dos gêneros textuais<sup>3</sup> na escola, pois é a partir deles que os textos orais e escritos são tomados como objeto de aprendizagem. Ela destaca que, embora a escola sempre tenha trabalhado com gêneros textuais, sua abordagem sempre foi mais restrita aos aspectos formais e estruturais; a partir do momento em que se passa a considerar os aspectos comunicativos e interacionais, seria possível ter aulas mais produtivas, nas quais o aluno construiria o conhecimento a partir da interação com o objeto estudado.

Sobre o conceito de gêneros, Bakhtin (2010) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p. 261). São esses enunciados que refletem os objetivos de utilização da língua e as condições específicas em que ela se materializa, principalmente a partir do tema, da escolha dos recursos linguísticos que serão utilizados (o estilo) e da forma composicional. Na prática linguística, esses enunciados constituem tipos relativamente estáveis, que dependem da esfera em que circulam – são os chamados gêneros do discurso. O autor ressalta a importância da observação da língua na perspectiva dos gêneros do discurso, não dissociando a língua da vida, de suas situações concretas de uso.

Bakhtin (2010) considera importante também refletir sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso, uma vez que essa reflexão reduz problemas de análise como formalismo e abstração exagerada. Assim, o autor classifica os enunciados como primários – que seriam mais simples – e secundários – mais complexos, chamando atenção para o fato de que essa diferença não é funcional, mas se dá a partir das condições de convívio cultural.

Marcuschi (2003b) afirma que os gêneros contribuem para a estabilização das atividades comunicativas cotidianas. Não são, entretanto, estanques; mudam, a depender das exigências sociais e culturais dos espaços onde se desenvolvem. Sua característica principal e mais estável é, portanto, não a forma, mas a função social.

A partir da definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários, Schneuwly (2004b) destaca que os gêneros secundários, diferentemente dos primários, não se desenvolvem de forma espontânea, ou seja, para sua apropriação pelo indivíduo, é necessário

---

<sup>3</sup> Conforme Maingueneau (2001, *apud* BEZERRA, 2010, p. 43), os conceitos de gêneros textuais e gêneros do discurso “às vezes se sobrepõem, às vezes se diferenciam. Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos; e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual”.

algum tipo de intervenção, o que põe em relevo o papel do ensino e da escola no aprendizado de novas dimensões relacionadas à apropriação dos gêneros.

Temos, portanto, que os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados, e que são concretos e únicos. Para seu ensino, as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística devem ser articuladas, levando em conta também algumas características particulares de cada gênero, como: sua esfera de circulação, os aspectos situacionais de sua produção, a intenção com que foi produzido e os participantes da interação.

### 2.3 Ensino de oralidade / gêneros orais

De acordo com Matencio (2001), a partir da década de 1990, como um desdobramento de questões mais amplas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita como práticas de interação, vai sendo fortalecida a ideia de que o trabalho com a oralidade na aula de português também deve se concretizar a partir do texto.

Nesse sentido, focando especificamente as relações entre fala e escrita a partir de seus usos, Marcuschi (2010) propõe que, para que se analise o grau de consciência dos indivíduos sobre essas relações, sejam realizadas atividades de transformação de uma modalidade para a outra, ou seja, atividades de retextualização, as quais são um processo que interfere no código e em outros aspectos não muito evidentes nas relações entre as duas modalidades da língua. Essas atividades podem, segundo o autor, proporcionar conhecimentos sobre o texto oral e o texto escrito, além de ajudar a superar ideias distorcidas sobre ambas as modalidades e suas relações. As atividades de retextualização contribuem também para a percepção de que a fala, longe de ser caótica, tem uma sistematicidade e uma ordenação próprias.

Também se observam influências da proposta de Marcuschi na perspectiva de Crescitelli e Reis (2011), que se utilizam da retextualização, mas vão além. Acreditando que o ensino deve ser “inclusivo, democrático e de qualidade” (p. 29), as autoras colocam a valorização da fala como meio de abarcar a língua como um todo, uma vez que esta se constitui de ambas as modalidades, a oral e a escrita. O ensino de oralidade deveria, então, de acordo com as autoras, receber um tratamento semelhante ao que é dado à escrita.

Em termos do ensino do oral, as autoras propõem três ações, dentre outras possibilidades: (a) a observação e a análise da oralidade; (b) a execução de um trabalho que parte da fala para a escrita; e (c) a análise específica da variação linguística.



A observação e a análise da oralidade possibilitariam, de acordo com as autoras, o aumento da consciência dos alunos sobre os traços dessa modalidade e, uma vez que o trabalho fosse realizado com diferentes gêneros, seria possível eles se apropriarem desses gêneros, utilizando-os de forma apropriada e tornando-se capazes de perceber a pertinência ou não das marcas da oralidade em sua escrita.

Na segunda ação, atividades de retextualização, os alunos poderiam refletir sobre as diferenças entre os modos de funcionamento dos textos, tendo consciência de que uma modalidade não é melhor do que a outra, mas ambas funcionam de formas diferentes, conforme a situação de comunicação.

A terceira perspectiva volta-se para o trabalho com a variação linguística. As autoras propõem que se inicie a análise da variação linguística por meio das falas do professor e dos alunos, no sentido de observar o que há de diferente na fala de cada um, além de refletir sobre a variação nos diversos gêneros orais, buscando fundamento nas teorias linguísticas, ou seja, sem considerar que as diferenças são inadequadas ou erradas. Esse trabalho com as variedades possibilita, também, uma reflexão sobre o preconceito linguístico e sobre a adequação de cada uma delas às diferentes situações de uso da língua.

De forma semelhante, Milanez (1993) acredita que, para o trabalho com a oralidade ser efetivado em sala de aula, é preciso, inicialmente, evidenciar quais os objetivos desse trabalho no ensino de língua materna como um todo. Uma vez que a oralidade é a modalidade mais usada nos processos de interação humana, a autora destaca que seu ensino deve se dar no sentido de ampliar os recursos de que o aluno dispõe para sua expressão, de maneira que ele possa se posicionar discursivamente nas inúmeras situações de interação social em que pode se engajar.

Assim, a prática de linguagem deve ser tomada como ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento da mesma. O professor deve buscar tornar consciente o que já faz parte da intuição dos alunos a respeito da língua, levando à percepção das regras que estão implícitas nos usos. A partir do trabalho com a oralidade, a autora acredita que o aluno pode chegar ao conhecimento das regras das diferentes situações comunicativas, sabendo utilizá-las; apropriar-se de novos termos e conceitos; reconhecer desvios da variedade padrão e corrigi-los, se for o caso. É importante frisar, nesse aspecto, que é preciso também que o aluno seja capaz de perceber quando a correção gramatical é indispensável ou quando contribui para a construção de significados específicos nas situações de comunicação. Além



disso, a autora considera também essencial a conscientização em relação às especificidades da linguagem oral, que diferenciam seu funcionamento do da escrita.

Milanez (1993), considerando que os alunos já sabem falar ao entrarem na escola, julga que as atividades orais devem ser desenvolvidas no âmbito do ensino de língua como algo que leva ao aperfeiçoamento do uso e não propriamente à aprendizagem. A autora acrescenta, ainda, que o trabalho com esses textos orais deve levar os alunos a refletir sobre: o registro utilizado, a partir do confronto entre textos formais e informais; as funções, percebendo que o texto varia a depender dos objetivos a que se destina; e a situação de comunicação em que os textos se concretizam, de forma a ter consciência das diferenças nas produções orais nas situações em que ocorrem. Concordamos com a autora, ressaltando, entretanto, que, a nosso ver, há aprendizagens a se realizar na escola, especificamente no trabalho com os gêneros orais formais públicos, que têm particularidades que não fazem parte dos saberes cotidianos dos estudantes.

Schneuwly (2004a), por sua vez, defende que o ensino da oralidade e dos gêneros orais em sala de aula deve ser pautado numa nova relação com a linguagem, e propõe que um caminho para isso seria partir dos objetivos do ensino de língua, cuja essência está voltada para o conhecimento e domínio da interação por meio da linguagem, nas mais diversas situações de uso da língua, além da apropriação, por parte dos alunos, das estratégias que envolvem seu próprio comportamento linguístico. Essa perspectiva implica, de acordo com o autor, “uma concepção mais rica e complexa do oral e uma relação mais dialética entre oral e escrita” (p. 114).

O autor considera ser mais oportuno, em vez de trabalhar com o oral em geral, focar os gêneros orais formais em suas especificidades, o que pode levar os alunos a vivenciar várias atividades de linguagem que levem ao desenvolvimento de habilidades diversas. O objetivo do ensino dos gêneros orais seria definido, então, no sentido de levar os alunos para além dos gêneros que fazem parte de seu cotidiano, dos quais eles já têm propriedade, para outros, mais formais, externos e mediados.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) compartilham esse posicionamento ao afirmarem que, devido à maneira como são abordadas as relações entre fala e escrita na escola, o oral ainda não é compreendido como um objeto autônomo, mas como fortemente dependente da escrita. Os autores argumentam que, cada vez que diferentes situações de interação entre oralidade e escrita são analisadas, diferentes relações são encontradas, a depender dos objetivos da interação. Dessa forma, propõem que o trabalho com os gêneros orais poderia ser

um caminho para o ensino da linguagem oral. O objeto de ensino seriam, então, os textos orais produzidos em situações reais de comunicação, visto que estes “permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estrita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (p. 141). Além disso, o trabalho com os gêneros permite que os alunos sejam capazes de analisar as diferentes condições de produção e recepção do texto, bem como dá margem para que os professores realizem atividades que de fato fazem sentido para os aprendizes.

Antunes (2003) também acredita nessa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais, e afirma que as atividades com a oralidade devem ser baseadas nos discursos mais formais, que fazem parte mais usualmente da esfera pública de comunicação. Dessa forma, é interessante, de acordo com a autora, confrontar discursos formais e informais, destacando as diversas maneiras como se pode usar a língua.

Cavalcante e Melo (2006), na mesma direção, consideram a necessidade de, no trabalho com a oralidade na sala de aula, levar o aluno a “identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedades de usos da língua” nessa modalidade (p. 183). Além disso, ressaltam a importância de, ao trabalhar com gêneros orais, especificamente no momento da produção, o professor levar o aluno a se familiarizar com as características textuais do gênero em foco e com seus contextos sociais de uso. Para isso, também apontam como um encaminhamento possível a utilização, na sala de aula, de textos orais produzidos em diversos “contextos discursivos mais públicos” e, através destes, a realização de atividades sistemáticas sobre os gêneros orais.

Os gêneros orais formais se diferenciam dos demais, de acordo com Schneuwly (2004a), por necessitarem de uma preparação prévia e por terem a influência não só das palavras proferidas no momento da locução, mas também daquelas anteriores, situadas, inclusive, em espaços diferentes. Além disso, os gêneros orais formais exigem o domínio de habilidades que podem partir das formas cotidianas, mas também podem ser específicas, relacionadas ao contexto da interação.

É devido a esse aspecto que Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também acreditam que o trabalho em sala de aula deve se pautar nos gêneros orais formais, na medida em que estes apresentam algumas restrições que requerem um controle do próprio comportamento para que sejam dominadas. Ademais, os gêneros orais formais exigem uma preparação antecipada e, embora às vezes necessitem de algumas adaptações no momento da locução, não se

caracterizam pelo imprevisto e espontaneidade. Dessa forma, os parâmetros enunciativos e sociais não são construídos no momento da produção, mas sim de forma independente dela.

Buscando unir todos os princípios e objetivos relacionados a um ensino de oralidade pautado na concepção de linguagem como interação, Antunes (2003, p. 100-105) afirma que o trabalho do professor deve levar os alunos: 1) à percepção da “oralidade orientada para a coerência global” do texto e para os seus objetivos; 2) à capacidade de “articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”, percebendo que o encadeamento também se faz presente nos textos orais; 3) à compreensão das especificidades do oral, já que este tem algumas características funcionais diferentes das do texto escrito; 4) à apropriação e ao conhecimento de diferentes gêneros orais, cujo planejamento requer diferentes competências que precisam ser desenvolvidas pelo aluno junto ao professor; 5) à apreciação “das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas”, valorizando-as como expressão cultural de uma sociedade; 6) à consciência de que a utilização de determinadas formas orais pode facilitar e melhorar a convivência com os demais indivíduos; e 7) ao desenvolvimento da “habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores”, percebendo que não há interação se não houver escuta.

Junto ao trabalho com esses dois últimos aspectos, poderão ser desenvolvidos também outros que contribuem para a humanização dos indivíduos na escola. Nessa perspectiva, Bentes (2011) aborda o ensino da oralidade em um sentido diferenciado, que vai além da língua em si mesma, contemplando capacidades como solidariedade e tolerância, bem como as de crítica e indignação em relação ao que escuta. Dessa forma, a autora ressalta dois aspectos essenciais concernentes ao ensino das práticas orais – as decisões sobre o que e como falar, que devem ser objeto de reflexão na sala de aula. A autora acredita, então, que o trabalho com a palavra pública deve ser realizado em torno de temas polêmicos, significativos para os alunos e de interesse público, preferencialmente com cunho social, de forma a desenvolver as capacidades de escutar o outro e refletir sobre o que se fala.

Um ponto diferenciado do estudo da autora é a sugestão da realização de palestras sobre esses temas, ao longo do ano, e o destaque dado a algumas habilidades. A primeira seria a habilidade de escuta disciplinada, um elemento que faz parte de toda prática oral e que só se efetiva quando é realizada de forma sistemática, podendo ser estabelecidas relações com a tomada de palavra em público, por exemplo. Essa seria a segunda habilidade a ser desenvolvida no ensino da oralidade – a de se colocar oralmente em público, por meio de

perguntas, reflexões, elogios e críticas, por exemplo. Essas duas habilidades seriam complementadas por uma terceira, que se constituiria na capacidade de debater após o final das palestras, podendo ocorrer tanto de forma mediada pelo professor, como de forma espontânea pelos alunos.

Dessa forma, o ensino de oralidade na escola possibilitaria um maior diálogo entre a comunidade, a escola, os alunos e os professores. Trata-se, portanto, de uma perspectiva bastante relevante socialmente, que acreditamos que deva ser realizada junto a uma prática mais sistemática com os diferentes gêneros orais existentes, de modo a permitir que os alunos se apropriem das mais diversas formas de se expressar através da língua.

Em síntese, ao considerarmos a modalidade oral da língua como um objeto de ensino, em uma concepção interacionista de língua, acreditamos que, como ocorre com relação à escrita, o ensino da oralidade deve se dar também a partir dos textos orais. Uma vez que as modalidades oral e escrita da língua não se realizam de forma isolada na sociedade, acreditamos também que o ensino deve se dar de forma a trabalhar com ambas de forma articulada, valorizando suas relações. O trabalho com o texto oral também deve considerar a diversidade de situações em que a modalidade oral é utilizada, de forma a possibilitar que o aluno passe a conhecer e utilizar novas e diferentes formas de concretização da linguagem, que vão além daquelas a que ele já tem acesso.

### **3 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa aqui relatada, qualitativa e de cunho etnográfico, foi realizada a partir de observação participante, entre os meses de novembro de 2012 e janeiro de 2013, de uma sequência de vinte e duas aulas de uma professora do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp). Tal escola foi escolhida por ser considerada uma instituição de referência para o ensino, já que funciona como espaço de inovação e experimentação pedagógica. A turma observada era do 6º ano, composta por alunos que haviam ingressado na escola naquele ano por meio de concurso público. Chamou nossa atenção em relação a esses alunos o uso frequente de tecnologias, relacionadas tanto à *internet* quanto à posse de aparelhos como *tablets*, o que interferia no andamento das aulas. Junto a isso, a elevada menção que os alunos faziam às leituras que realizavam fora da escola também foi um elemento a destacar.

Para o registro das aulas foram realizadas anotações em diários de campo e gravações em áudio, em aparelhos tipo MP4. A professora selecionada possui graduação em Letras e mestrado e doutorado em Letras – Teoria da Literatura pela Universidade Federal de

Pernambuco. Ela ensina no Colégio de Aplicação há seis anos, em regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que faz com que ela tenha mais tempo disponível para a preparação das aulas e para investir na própria formação. Para empreender a análise das aulas observadas, definimos os seguintes critérios: (1) concepções de linguagem e oralidade implícitas nas abordagens; (2) procedimentos didáticos e das metodologias empregados em relação ao trabalho com os gêneros orais; (3) abordagem da variação linguística e das especificidades do oral; (4) articulação, caso houvesse, entre o trabalho com os gêneros orais e as práticas de leitura, escrita e análise linguística. No caso deste artigo, em virtude de ele ser um recorte da pesquisa maior, focaremos os critérios (2) e (4).

#### 4 Descrição e análise das aulas

Nas aulas observadas, a professora realizou um trabalho com o gênero entrevista, associado a outros gêneros, como o relato pessoal, sobretudo para que fossem tratadas as relações entre fala e escrita. Sua abordagem foi pautada em um projeto criado por ela mesma, chamado “Eu, tu, nós – formação da identidade através das entrevistas”, ao qual depois foi adicionado o título “Loucos por entrevista”. No quadro abaixo, exibimos uma síntese da sequência de aulas realizada pela professora:

Quadro 1 – Síntese da sequência de aulas observadas

1 - Atividades de introdução ao gênero	Leitura de poema e audição de canção
	Brincadeira: berlinda
2 - Proposta de produção do gênero entrevista	Produção de entrevista oral em duplas com alguém da escola
3 - Construção das características do gênero	Leitura de entrevistas escritas trazidas pelos alunos
	Análise das entrevistas escritas a partir de roteiro proposto pela professora
	Sistematização das características da entrevista escrita em slides e coletivamente no quadro
	Exibição de entrevistas em vídeo
	Análise, oralmente, das entrevistas orais a partir do roteiro proposto pela professora
	Sistematização das características da entrevista oral em slides e no quadro e comparação entre as entrevistas oral e escrita
4 - Preparação para a produção do gênero	Produção de relato de experiência de leitura para “treinar a fala planejada”
	Discussões sobre especificidades das entrevistas a partir de slides sobre as relações entre fala e escrita
	Leitura de entrevistas e perfis biográficos para a preparação das perguntas
	Elaboração do roteiro da entrevista
5 - Socialização da produção	Exibição das entrevistas produzidas pelos alunos
6 - Reflexão e análise sobre as entrevistas	Transcrição e retextualização das entrevistas

produzidas	produzidas
	Pesquisa linguística sobre a utilização de determinadas classes gramaticais nas entrevistas orais

Fonte: BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

Inicialmente, para introduzir o tema por meio do qual trabalharia o gênero entrevista, a professora fez uso de dois outros gêneros: o poema e a canção. A partir da leitura do poema “Identidade”, de Mia Couto, ela estabeleceu uma relação como o tema do bimestre anterior – infância e adolescência – e o do bimestre em questão, que era a construção da identidade. Assim, ela mobilizou as experiências de leitura dos alunos para discutir o tema e levá-los, posteriormente, à percepção da maneira como trabalhariam com o gênero entrevista:

*AULA 1*

*P: O título do poema é “Identidade”, não é? O que é que isso pode ter a ver com a nossa imagem?*

*A: A identidade dos livros com o leitor.*

*A1: Isso tem a ver com aquele texto de Roseli Sayão.*

*P: Roseli Saião? Tem. [...] Então, tem a ver com aquele texto que a gente já leu, né? [...] Com leitura, com experiências de mundo [...] E também tem a ver com esse tema que a gente vai tratar, tá? Mas, bom, o que a gente pode tratar nesse bimestre ainda relacionando ao tema da unidade que é o “Construindo quem sou eu”, do livro didático. Será que a gente pode passar por aí também?*

*A: Pode.*

*P: Por quê?*

*[...]*

*A1: (incompreensível) se identificam assim muito com a nossa vida e ele meio que nos forma.*

*P: Ele meio que nos forma. Então veja. A leitura é um dos modos, né? De formação da sua identidade, porque você escolhe alguns livros, você gosta, compara com a sua personalidade e depois se você tiver um mediador da leitura tanto o pai, como o amigo, como a professora, você amplia o repertório, né? De leituras e também amplia esse processo que é contínuo de formação da identidade.*

Dois pontos se destacam nesse diálogo entre a professora e os alunos. Primeiramente, a importância que tanto ela quanto eles dão ao livro e à leitura, que, como se pode notar por suas falas, estão constantemente presentes em suas vidas. E, em segundo lugar, a forma como os alunos tomam suas experiências de leitura como ponto de partida para as discussões propostas pela professora, estabelecendo relações e fazendo inferências. Tais experiências conduzem os alunos a uma leitura diferenciada e mais rica do texto. Observamos, pois, que a professora busca, já nesse início do trabalho, estabelecer uma conexão entre as atividades que realiza. Conforme Antunes (2003), essas informações prévias das quais os alunos dispõem são essenciais para que eles compreendam o texto de maneira adequada.

A partir da audição da canção “Eu”, do grupo musical Palavra Cantada, e das perguntas que são feitas na canção, ela introduz a brincadeira da berlinda e propõe que os alunos a realizem em sala. Eles iniciam, então, a brincadeira, e a professora intervém para que

mantenham as perguntas dentro da temática e do objetivo da atividade, que é conhecer melhor o outro. Na aula seguinte à da realização da brincadeira, a professora propõe que os alunos reflitam sobre as perguntas que fizeram e sobre a maneira como se comportaram durante a atividade. Para isso, ela traz um trecho de um livro intitulado “Quem sou eu”, para mostrar aos alunos como eles também se revelam ao fazerem perguntas. Ela dedica um bom tempo de suas aulas ao aprofundamento do tema que será trabalhado, o que posteriormente será essencial para que eles possam produzir suas entrevistas de forma um pouco mais madura. Não há, portanto, nesse primeiro momento, uma reflexão sobre as estruturas ou especificidades da modalidade oral da língua, mas sim sobre o que está sendo dito, favorecendo a construção dos discursos na sala de aula.

Essa estratégia utilizada pela professora é muito importante para que os alunos construam a base a partir da qual irão elaborar seus textos e escolher que recursos de linguagem utilizar. De acordo com Geraldi (2010, p. 98), “Se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores”.

Em seguida, ela pede que os alunos tirem suas próprias conclusões a respeito da experiência da berlinda, de como poderiam melhorar etc. Os alunos demonstraram, então, ter percebido que alguns posicionamentos dificultaram a realização da atividade e pontuaram comportamentos que poderiam mudar, como respeitar a fala do outro e falar mais claramente. Ao final dessas reflexões, a professora leva os alunos a estabelecerem uma relação de semelhanças entre a berlinda e a entrevista, e introduz o trabalho com esse gênero:

*AULA 2*

*P: Deixa eu perguntar uma coisa? Essa brincadeira da berlinda lembra a vocês algum gênero textual? [...]*

*A: Entrevistas?!*

*P: Entrevistas! Primeira sugestão, que façam a brincadeira da berlinda novamente para tentar usufruir melhor o que é conhecer o outro através da brincadeira, certo? Repensando as perguntas. E que vocês pesquisem uma entrevista que vocês gostaram de ler, escrita, ainda escrita...*

*A: Não tem nenhuma entrevista que eu tenha gostado de ler.*

*P: Aí você lê algumas e tenta retirar, tá bom? Só a entrevista, nesse momento, só entrevista. Escrita.*

Na aula seguinte, a professora retoma essa aproximação entre os dois gêneros, perguntando mais detalhadamente aos alunos quais as semelhanças que encontraram:



*AULA 3*

*P: Lembram que eu disse assim, na última aula, pessoal, o que o gênero textual berlinda lembra mais vocês?*

*A: Entrevista!*

*P: Por que será que ele lembrou que essa brincadeira parece com o gênero entrevista?*

*A: Porque tem quem faz a pergunta e quem faz... quem responde.*

*P: Gente, não só porque tem perguntas e respostas. Mas... Mais por quê? Porque são perguntas direcionadas a um determinado interlocutor. Então a gente cria um contexto de produção que... Nesse contexto participam entrevistador e entrevistado [...]*

Nesse trecho, observamos que a professora, para iniciar a abordagem do gênero, toma como ponto de partida, junto à brincadeira da berlinda, os conhecimentos que os alunos já possuem sobre as características desse gênero.

Como poucos alunos levaram a entrevista escrita que a professora havia solicitado, ela faz breves reflexões sobre as amostras levadas por dois alunos, abordando mais algumas características do gênero, como o aspecto coletivo do mesmo, já que não pode ser produzido por apenas um indivíduo e, em seguida, pergunta aos alunos, de maneira bastante informal, quais as diferenças que eles percebem entre uma entrevista oral e uma escrita. Tais diferenças são aprofundadas posteriormente pela professora após os alunos terem tido maior contato com as duas modalidades do gênero. Conforme Leal e Seal (2012, p. 77),

No caso do trabalho com entrevistas, o fato de poderem ser encontradas entrevistas orais e escritas é algo que não pode passar despercebido 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.

A professora enfoca, então, as diferenças entre os objetivos das entrevistas lidas e a que os alunos realizarão, além de enfatizar também algumas semelhanças encontradas. Principalmente, ela mostra como diferentes contextos de produção podem gerar entrevistas distintas, e isso dá subsídios para que os alunos percebam como devem proceder no momento em que forem atuar como produtores desses textos. Ainda de acordo com Leal e Seal (idem, p. 93),

É necessário, ao inserir os estudantes em situações de interação mais complexas, como as que envolvem entrevistas, promover situações de análise das esferas em que os gêneros circulam, suas finalidades, as interações que se estabelecem por meio dos gêneros, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de participação nessas esferas: produção e compreensão de textos.

Buscando então levar os alunos a perceberem as características recorrentes no gênero entrevista e as diferenças resultantes das mudanças de contextos e de esferas de comunicação, a professora solicita que eles realizem uma análise escrita da entrevista que trouxeram, a partir de um roteiro de análise elaborado por ela. Nesse roteiro, a professora solicita que os alunos analisem a entrevista escrita por diferentes vieses, tais como as características “físicas” do gênero, o suporte em que ele se encontra, o contexto de produção, a esfera de circulação do texto, o conteúdo, as relações entre entrevistado e entrevistador, a sequência textual mais encontrada, a presença ou não de marcas da oralidade e a comparação com outras entrevistas. Dessa maneira, ela faz com que os alunos passem a olhar a entrevista de uma maneira diferente e de forma mais aprofundada.

Junto a isso, é oportuno destacar o espaço que a professora abre para reflexões acerca das relações entre as modalidades oral e escrita da língua no gênero entrevista. Concordamos com Leal e Seal (idem) em que, dado que as entrevistas são em geral produzidas oralmente e, em seguida, transcritas para a modalidade escrita, a análise de entrevistas dessa modalidade é uma atividade bastante oportuna para abordar as diferentes relações entre fala e escrita e para levar os alunos a uma maior consciência acerca dos recursos disponíveis para a produção textual em ambas.

Durante a realização das análises, a professora destaca a importância de os alunos escolherem os textos de entrevistas que irão analisar, para que tenham maior interesse na análise e vejam mais sentido na atividade que realizarão. Geraldi (1997) destaca que, em geral, a escolha dos textos lidos em sala de aula, uma vez que estes usualmente não são ligados aos interesses dos alunos que os leem, apoia-se na autoridade. Ao sugerir que os alunos escolham os textos a serem lidos e analisados, a professora traz novos significados a esses textos, e faz com que a análise, embora tenha partido de tópicos sugeridos por ela, seja mais significativa para os alunos.

São os exemplares trazidos pelos alunos, portanto, que servem como modelos para que eles estudem o gênero entrevista e, posteriormente, produzam suas próprias entrevistas. Isso também é proposto por Geraldi (idem), de acordo com quem os textos que entram para a sala de aula servem de modelos não só do que dizer, mas também de como dizer. A leitura, então, permite que se construam reflexões sobre a forma como o outro diz o que tinha a dizer, e o professor, assim, vai apontando com os alunos possibilidades de construção de um texto. É exatamente isso que pudemos perceber na prática da professora nesse momento: a partir da

leitura e da análise das entrevistas escritas trazidas pelos alunos, ela constrói junto com eles novas formas de produção textual.

No momento da socialização das análises e da sistematização das características do gênero entrevista, a professora, percebendo a dificuldade que os alunos tinham de ouvir o outro e a necessidade de sempre pedir que informações fossem repetidas, solicitou que eles realizassem anotações das aulas como uma forma de treinar a escuta:

*AULA 6*

*P: Então vejam só, uma das coisas que eu quero que vocês façam é anotar as aulas, anotar as aulas. Peguem o caderno, abram o caderno e anotem! Eu quero que vocês anotem o que eu estou falando, anotem a aula. [...] Olha, esse exercício de anotar é uma orientação pra vocês treinarem o exercício da escuta. [...] É porque às vezes nem ouviu que o colega fez a pergunta e diz de novo a mesma coisa do mesmo jeito. Às vezes a gente confia muito na nossa memória, tá certo? E a nossa memória, como diz o poeta, “é uma ilha de edição”. [...] Quando você faz anotações, pra você escrever aquilo que eu tô falando, você precisa prestar atenção, você precisa se concentrar e isso vai ajudar a gente radicalmente, tá certo [...] Porque eu preciso intervir no momento da fala e da audição de vocês.*

A intervenção no processo de audição dos alunos por meio da solicitação de anotações é mais uma estratégia utilizada pela professora para trabalhar a maneira como eles lidam com a modalidade oral da língua. De acordo com Antunes (2003), é também papel da escola desenvolver a habilidade de escutar com atenção e de saber se comportar como ouvinte nas diversas situações de comunicação, e a professora, para isso, mostra aos alunos que, quando essa habilidade é pouco desenvolvida, ela prejudica o andamento da aula, que também é uma situação de comunicação específica e exige do aluno posturas adequadas.

Na aula seguinte, a professora faz uma exposição teórica, inicialmente tratando sobre o conceito de gêneros textuais, e depois pede aos alunos que apontem algumas características exclusivas da entrevista na modalidade escrita. Assim, já surgem também algumas características da modalidade oral do gênero, e que são discutidas pela professora a partir do contexto sociocomunicativo em que ele se situa:

*AULA 6*

*P: Antes de entregar a vocês, eu queria saber se vocês lembram características da entrevista escrita. Quem quer dizer uma?*

*A: Pergunta!*

*P: Pergunta é só na entrevista escrita?*

*A1: Não!*

*A2: Não, professora! É da oral também.*

*P: Vamos tentar ser mais específicos então da entrevista escrita?*

*A: Introdução!*

*P: Introdução. Introdução... a maioria das entrevistas escritas que vocês viram traz uma introdução, mas não*

*é toda entrevista oral que têm uma introdução. Às vezes é só uma apresentação do... Vou entrevistar, agora eu vou entrevistar fulano, tá? Então tem uma introdução. Vou colocar assim, perguntas e respostas é da oralidade e da escrita. [escreve no quadro]*

*A: Mas professora, na entrevista de vídeo às vezes tem introdução.*

*P: Eu não disse que não existia não, eu disse que era mais comum. É aquela coisa. Daqui a pouco a gente vai fazer essa discussão sobre as especificidades e não as oposições da fala e da escrita. São especificidades, tá, então uma pode ter a mesma coisa que a outra, tudo bem, tá? O que muda o contexto sociocomunicativo, como foi que foi... diz aí!*

Então, os alunos constroem as características do gênero entrevista na modalidade escrita a partir de suas experiências prévias com o gênero e de contatos com textos autênticos. Nessa discussão, eles percebem também as indicações, nas entrevistas escritas, de que elas foram originalmente produzidas na modalidade oral, por meio das transcrições e das marcas da oralidade:

#### AULA 6

*A: Nem todas as entrevistas escritas têm... se tá rindo, se tá (incompreensível)*

*P: Marcas da oralidade, supressão, né? Supressão, ou seja, a retirada das marcas da oralidade...*

*A: Transcrição das falas.*

*P: Transcrição das falas. Todas as entrevistas escritas, será que a gente pode dizer que todas são transcrição da fala?*

*A: Não! Entrevista por carta, por e-mail...*

*P: Então, na que vocês leram, a maioria era feita por transcrição ou tinha sido enviada por email?*

*A: Transcrição.*

Embora não tenha aprofundado essa discussão, ao questionar se todas as entrevistas são transcrições de fala, a professora faz com que os alunos mobilizem conhecimentos acerca das características das modalidades falada e escrita da língua para que possam responder que a maioria das entrevistas que leram eram transcrições. Conforme Correia (2001, *apud* LEAL e SEAL, 2012), a abordagem acerca da heterogeneidade da escrita e da presença da fala nos textos escritos fornece aos alunos novos recursos de construção do texto, favorecendo a representatividade de suas intenções de interação, além de levá-los a perceber a complexidade que envolve essas duas modalidades nas diferentes situações sociocomunicativas (LEAL e SEAL, 2012).

Após sistematizar algumas características da modalidade escrita da entrevista no quadro, as quais enfatiza que não são características fechadas, estanques, a professora diz que vai iniciar a exibição de entrevistas orais. Para isso, ela pede que os alunos, durante a exibição, realizem anotações referentes às características que eles perceberem como específicas dessa modalidade do gênero, podendo também utilizar as mesmas questões a partir das quais fizeram a análise da entrevista escrita.

Ao finalizar a exibição da primeira entrevista da modalidade oral, a professora questiona os alunos sobre as características particulares dessa modalidade. Como os alunos destacaram apenas algumas que também fazem parte da modalidade escrita, ela exibiu mais uma. Essa segunda foi produzida por alunos do próprio Colégio de Aplicação, com o professor Luiz Antônio Marcuschi, sobre quem a professora falaria posteriormente. No entanto, o áudio dessa segunda entrevista não estava de boa qualidade, o que é um dos problemas para o trabalho com a modalidade oral na sala de aula. Ainda assim, ela aproveitou esse evento para chamar a atenção dos alunos para o cuidado que deveriam ter no momento de produção da entrevista para criar um ambiente sonoro adequado:

*AULA 6*

*P: Pronto então vejam só. Antes da gente passar pra uma outra, eu queria só fazer um destaque. É importantíssimo, quando vocês fizerem a sua entrevista, que o áudio esteja bem, digamos assim, o contexto de produção daquela entrevista esteja bem organizado pra não ter tanta intervenção dos ruídos como esse aqui. Mas se você ouvir em casa dá pra ouvir. Por que eu trouxe esse, gente? Porque é uma produção dos alunos, tá certo? Ai eu queria fazer uma comparação, e infelizmente não deu para ouvir direito, mas se vocês tiverem internet e ouvirem em casa, e quiserem fazer essa atividade, faz e comenta na próxima aula.*

A professora, então, mostra aos alunos que assistir às entrevistas não apenas contribui para que eles identifiquem as características do gênero em si, mas também para que as transponham para a sua prática de produção de texto, ou seja, trata-se de uma experiência que favorece o amadurecimento para a produção posterior dos alunos. Em seguida, a professora exhibe uma terceira entrevista, cujas características diferem das demais, já que as perguntas não eram mostradas explicitamente. Assim, ela pergunta novamente aos alunos qual a característica dessa entrevista, como uma forma de desconstruir a característica do gênero entrevista mais enfatizada pelos alunos, que era a presença de perguntas e respostas, e de mostrar que o gênero não é estanque:

*AULA 7*

*P: Rapidinho, gente. Qual é a especificidade dessa entrevista?*

*A: Não tinha entrevistador*

*P: Não tinha entrevistador, só tinha a pessoa entrevistada e talvez ela tenha recebido as perguntas e tava respondendo as perguntas. Então...*

*A: Bem, não era bem perguntas, mas temas.*

*P: Mas vocês não acham que aquela forma que ela tava falando pressupõe uma pergunta?*

*A2: Não acho.*

*P: Por que você não acha?*

*A2: Porque...*

*P: Porque, por exemplo, cada uma daquela fala dela a gente pode elaborar uma pergunta.*

*A2: Pode, mas não foi uma pergunta.*

*P: Não tem como dizer que foi. Mas não tinha um entrevistador e tinha blocos de fala baseados em algum tema. Resumindo: eu quero mostrar pra vocês, que o gênero entrevista tem muitas variações. Certo? Ele entra, ele entra numa espécie, numa tipologia, sequência textual dialogal, do diálogo e que não necessita às vezes das duas pessoas estarem lá, presentes. [...] Uma certa atitude dialógica de perguntas e respostas, não necessariamente uma pergunta, não seria uma interrogação. Ó, não necessariamente teria que fazer uma pergunta interrogativa, certo? Apenas o modo de exclamar sobre um certo tema.*

Conforme Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 97), para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, é preciso que o professor, dentre outras atitudes, “explore e amplie o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leituras e análises de diversos exemplares do referido gênero” e “organize e sistematize o conhecimento sobre o gênero no que diz respeito ao seu contexto de produção e circulação, seus elementos composicionais próprios e suas características da linguagem”.

Observamos, portanto, que a professora levou os alunos a conviver com o gênero em ambas as modalidades da língua, além de perceberem suas características e especificidades e de obterem recursos diversos que poderiam ser utilizados nas produções de suas entrevistas. Junto a isso, percebemos também que os alunos passaram a ter um olhar mais crítico e cuidadoso sobre a produção desse gênero, a partir da percepção das particularidades que envolvem o gênero e as situações de produção do mesmo.

A professora mostra em seguida mais uma entrevista oral e pede que os alunos respondam à pergunta que aparecia no roteiro de análise sobre as diferenças existentes entre as entrevistas orais e escritas. Os alunos, então, demonstram ter percebido algumas diferenças e semelhanças entre elas:

*AULA 7*

*P: A atividade que voltou pra vocês continuarem em casa tinha duas questões relacionadas a uma espécie de comparação com as duas modalidades: a fala e a escrita. Queria que alguns dissessem essas diferenças. Vou escolher três pessoas pra dizer que diferenças percebem nessas duas modalidades. Na entrevista oral e na entrevista escrita. Alguém pra dizer, pausadamente, pra todo mundo ouvir, tá certo? Que diferença existe, se é que você acha que existe, na modalidade oral, na entrevista pra modalidade escrita?*

*A: Na oral dá pra ver que faz a pergunta (incompreensível) Não quer responder essa pergunta, não responde ou capta até mesmo a expressão deles. Na escrita não, eles podem cortar... (Incompreensível)*

*P: Quem mais quer falar?*

*A: (incompreensível)*

*P: Nas duas tem o suporte né? Que é onde é veiculado... Rádio, TV, internet...(incompreensível)*

*A: Na oral normalmente são menos elaboradas (incompreensível)*

*P: Por que tu acha que na oralidade as perguntas são menos elaboradas?*

*A: Porque pensa na hora (incompreensível)*

*A1: (incompreensível)*

*P: [...] E Z. disse que... Como foi, Z.? Que ela tava lendo... (incompreensível)*

*A: O roteiro da entrevista.*

*P: Então é uma entrevista escrita falada?*

*A: Não...*

*P: Isso pode justificar o quê, pra gente? Que ela se organizou e preparou um texto escrito pra depois falar. Né?*

Na identificação das características da modalidade oral da entrevista, uma aluna aponta para a utilização de textos escritos como apoio para a produção de textos orais, o que mostra uma organização e preparação para essa produção de texto. A professora destaca que essa organização é uma estratégia que pode ser utilizada pelos alunos. Conforme Leal e Seal (2012, p. 80),

Nas situações de entrevista, são comuns as estratégias de usar apoio da escrita, por exemplo, por meio de roteiros de perguntas ou de temas a serem abordados, que são consultados pelo entrevistador [...]. Desse modo, ao tratarmos sobre entrevistas, podemos sugerir o desenvolvimento de estratégias de entrevistar usando o roteiro, mas sem ficar restrito a ele.

Objetivando levar os alunos a construir estratégias para a preparação para a produção do texto oral, a professora propõe que eles realizem relatos orais de experiência de leitura de livros literários. Como eles vivenciavam um projeto bimestral de socialização de leituras, chamado “biblioteca da turma”<sup>4</sup>, ela aproveitou que estava focando mais a modalidade oral da língua para que a socialização desse bimestre servisse também como espaço de trabalho com a fala planejada, uma vez que, de acordo com Antunes (2003), “planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver”. Vejamos abaixo o trecho em que a professora orienta os alunos para a realização dessa atividade:

AULA 7

*P: [...] É um livro que você vai fazer a socialização como um exercício da biblioteca da turma. A socialização é o seguinte... A gente precisa fazer em casa. A pessoa ficar na frente do vídeo, na frente do vídeo. O livro... Eu li tal livro, eu gostei muito.... É um exercício de oralidade em um outro gênero. Você faz um pequeno vídeo, um relato da sua experiência de leitura. [...] Sabe o que eu quero com isso? Que vocês façam um exercício rapidozinho, em casa, de oralidade, pra treinar a sua fala. Ai você faz esse vídeo. Certo? Não precisar ser longo, dizendo qual foi livro, mostra o livro. Tá? Lê um trecho do livro e depois a gente vai fazer uma socialização. Tá?*

*[...]*

*P: O que importa desse exercício com a biblioteca da turma é que [...] você treine a fala planejada, certo? Você faz um esquema em casa, do que você vai falar, e você treina sua fala. Tá? É esse o exercício. O principal foco não é você aparecer no vídeo, é o vídeo. Se você não quiser colocar a sua imagem... mas sua voz é importante aparecer, tá? Então é um exercício de fala organizada. Não é, ‘vou pegar agora fazer um vídeo’, não! Você se orienta, se prepara, tá? Pra esse exercício, que está dentro dessa reflexão sobre as modalidades da língua portuguesa da fala e da escrita, certo? E que não é o gênero entrevista, mas que é um*

<sup>4</sup> Trata-se de um projeto elaborado pela professora junto com outra professora da escola, a partir do qual os alunos devem ler dois livros literários por bimestre, um escolhido por eles, e outro que faz parte da biblioteca da turma, independentemente do conteúdo que estiver sendo trabalhado em sala. Essa “biblioteca” é montada pelas professoras com livros que elas consideram adequados para a faixa etária e a maturidade de cada turma. A cada bimestre, há uma atividade de socialização diferente.



*exercício para entrevista. Postura na sua voz, ficar clara, ficar audível. Tá?*

[...]

*P: Ai é isso, exatamente, que eu quero ver como é que você vai organizar a fala. Porque se eu trago um roteiro pra você, aí não vai ter essa possibilidade de eu ver como é que você tá organizando a sua fala. Entendeu? Especificamente para essa atividade não vai ter roteiro. Porque eu quero ver a organização da sua fala, como é que você se organiza pra falar e registrar isso, registrar essa fala.*

Nesse trecho, a professora enfatiza a necessidade de os alunos se preocuparem com o planejamento da fala para essa situação, que exigia um pouco mais de formalidade. Ela introduz, para isso, um novo gênero, o relato de experiência, que não é abordado de maneira profunda, mas funciona como suporte para auxiliar posteriormente os alunos na produção da entrevista.

Em seguida, ela retorna à entrevista que havia sido produzida por um grupo de alunos da escola, mas que não tinha conseguido exibir devido ao áudio, e diz aos alunos que realizou uma transcrição da mesma para que eles pudessem ter acesso a ela, bem como perceber determinados recursos que poderiam utilizar ao fazer a transcrição de suas entrevistas. A partir da transcrição, ela discute rapidamente algumas particularidades das modalidades oral e escrita da língua, sobre as quais trataremos posteriormente e, em seguida, aproveitando a presença do professor Luiz Antônio Marcuschi na entrevista transcrita, exhibe alguns *slides* abordando as relações entre essas modalidades da língua e o *continuum* proposto por esse teórico. Após apresentar o *continuum*, pergunta se os alunos compreendem o porquê de cartas pessoais estarem perto de outros gêneros como conversa ao telefone, por exemplo. Os alunos demonstram compreender o conceito proposto pelo autor e explicado pela professora:

AULA 7

*P: [...] Vou para os extremos, tá? Cartas pessoais, bilhetes, outdoors, inscrições de paredes, avisos, do lado da fala, junto com conversas públicas, conversa no telefone, conversa espontânea. Por quê? O que vocês acham?*

*A: Porque é o que mais se parece com a fala.*

*P: Por quê?*

*A: São feitos de fala, são falas que não são falas...*

*A2: São falas escritas!*

[...]

*A2: Eu ia dizer que a finalidade é a mesma, só que num caso ele escreve e no outro ele fala.*

*P: Isso é importante, a intenção comunicativa é uma situação de formalidade só que tem a modalidade escrita, o artigo, o documento oficial e tem a modalidade falada: a exposição acadêmica... não significa dizer que aqui é menos elaborada ou não planejada e lá é elaborada e planejada. As duas são elaboradas e planejadas dentro do seu contexto.*

Observamos, pois, que os alunos, a partir das proposições feitas pela professora, demonstraram compreender os conceitos abordados e a perspectiva do *continuum* da fala e da

escrita. A partir dos *slides*, a professora fez uma exposição sobre as relações entre fala e escrita na visão de teóricos como Irandé Antunes e o já citado Luiz Antônio Marcuschi, bem como sobre as características do gênero entrevista e suas especificidades na fala e na escrita.

Na aula seguinte, a professora deu início à socialização dos relatos de experiência dos alunos. À medida que eles iam apresentando, ela fazia observações e questionamentos sobre o processo de planejamento da fala para a produção do texto, como no trecho de fala a seguir:

*AULA 8*

*P: Deixa eu perguntar uma coisa, em algum momento você leu o que você tava falando? Você tem o texto aí?*

*A: Não, eu deixei em casa. Foi assim, eu pensei tudo que ia falar e anotei tudo. Depois eu fiz alguns tópicos e segui os tópicos.*

*P: Ai tu ia seguindo os tópicos? Copiou no papelzinho e ia olhando... A ideia é não fazer na doida. Então, como parte do relato da sua leitura, você conta alguma coisa, entendeu? Não é fazer a resenha, pegar a resenha e ler. Como eu conheço texto dela, eu sei que algumas coisas ela colocou da resenha, mas não foi lido, ela adaptou. Ela fez uma adequação. Então isso é possível, também pode.*

Observamos, portanto, que a aluna, para produzir seu relato de experiência, fez uso de uma das estratégias de organização e planejamento da fala que haviam sido sugeridas pela professora, por meio da preparação de um roteiro de fala que utilizou em seu texto, mas sem se prender a ele, conforme sugerem Leal e Seal (2012). Nas demais apresentações dos alunos, a professora tomou o mesmo cuidado de chamar atenção para a maneira como eles planejaram a fala, bem como de deixar claro que planejar a fala não significa oralizar um texto escrito, como alguns alunos pensavam.

Posteriormente, a professora entrega aos alunos um roteiro de preparação de entrevistas, o qual ela adaptou do livro didático “Para Viver Juntos”, que não era o adotado pela escola. Esse roteiro indica como os alunos devem proceder para a realização da entrevista, desde a escolha do entrevistado, a pesquisa sobre sua vida pessoal, a preparação das perguntas, até a produção da entrevista propriamente dita, chamando atenção para os cuidados que os alunos deveriam tomar para criar um ambiente adequado para a produção e a socialização das mesmas. Conforme Leal e Seal (2012),

Refletir acerca de quem serão os entrevistados, qual será o local a serem realizadas as entrevistas, quais serão as perguntas a serem feitas, bem como a forma de coleta e registro de dados e, necessariamente, sua socialização, são etapas que precisam de planejamento dos docentes com os alunos, ou seja, do contexto de produção da entrevista.

Observamos, portanto, que a professora teve o cuidado de realizar esse planejamento, o que deu subsídios para que os alunos realizassem as entrevistas de maneira mais segura. Junto a isso, é importante notar que ela não se prendeu ao livro didático adotado e, ao utilizar um material alternativo, também realizou adaptações, de maneira que a atividade proposta se adequasse mais à turma em questão.

Sobre a importância do roteiro de perguntas para as entrevistas, a professora, enquanto lê o roteiro que entregou aos alunos, faz algumas observações pertinentes:

*AULA 8*

*P: “O entrevistador precisa ter em mãos o roteiro das perguntas, previamente planejadas com base nas informações recolhidas no período da pesquisa”. Por quê? Porque vai guiar aquela entrevista pra você não ficar improvisando. Porque o improviso, ele pode até acontecer, mas baseado nas respostas do entrevistado. [...] “O roteiro de perguntas é uma orientação, não precisa ficar restrito a ele. Aproveite a fala do seu entrevistado e, se for o caso, troque a ordem das questões ou improvise questões interessantes.” Só se for o caso, na hora, tipo assim: a pessoa responde uma coisa que você quer saber, detalhadamente, alguma coisa, algum detalhe. Ai você pergunta: “dá pra você explicar melhor isso?”. Entendesse?*

Ao destacar a importância e o papel desse roteiro para a entrevista, a professora levou os alunos a iniciarem a preparação das perguntas, já com essa percepção de que poderiam incrementar as mesmas ou alterá-las a partir das respostas que fossem surgindo. Ela, então, entregou perfis biográficos e entrevistas que foram feitas por outros alunos da escola com o objetivo de trabalhar a identidade de cada um, e solicitou que observassem as perguntas que tinham sido feitas, a partir das quais eles poderiam elaborar as próprias perguntas e ver aquelas que não lhes interessava fazer. Desse modo, além do convívio com entrevistas orais e escritas, os alunos tiveram também acesso a textos de outros gêneros que envolviam perguntas, de maneira que dispuseram de diversos recursos para produzir o roteiro de perguntas e, conseqüentemente, a entrevista.

Após os alunos realizarem a produção das entrevistas, a professora deu início à socialização das mesmas, ou seja, à exibição dos vídeos produzidos pelos alunos. As produções dos alunos, embora seguissem as características do gênero e apresentassem perguntas interessantes, tinham muitos problemas de ruído que impossibilitavam a escuta, além de, em algumas, ficar evidente a falta de planejamento da fala por parte dos alunos. Ao perceber essas características, após a apresentação de algumas entrevistas, a professora advertiu para a necessidade de organização do local de realização da entrevista, bem como para o fato de que alguns alunos não fizeram uso das orientações dadas por ela nos momentos de preparação:

AULA 11

*P: Olha só, vê só, pessoal! Quais foram os objetivos das entrevistas quando a gente começou esse projeto?*

*A: Conhecer o outro!*

*P: Vejam, conhecer um ao outro que era, exatamente, esse objetivo temático de vocês se conhecerem. E pragmático era o trabalho com o gênero entrevista para a gente começar a estudar as relações entre o texto falado e o texto escrito. Certo? Eu queria que vocês fizessem uma autoavaliação em casa da sua entrevista e o que foi que vocês se apropriaram de tudo que a gente discuti aqui. O que foi que vocês se apropriaram e fizeram uso da entrevista de vocês. Porque assim, eu acho que a gente vai ter um longo trabalho de reescrita, de produção, inclusive de questões técnicas, pra gente se reorganizar. [...] Me parece que às vezes, em algumas que, não em todas, em algumas me parece que vocês pegaram “vamos fazer uma entrevista agora” aí...*

*[...] Então, toda aquela pré-produção, aquele roteiro, parece que muitas partes foram puladas. Então assim, não tô falando generalizado, não, tô falando o que eu tô percebendo até agora, sabe?*

Nesse trecho, observamos a coerência com que ela trata as produções dos alunos, retomando todos os pontos que havia abordado para a produção do texto, desde o tema e o objetivo geral, até os aspectos mais específicos relacionados à produção do gênero. Além disso, podemos perceber também que ela cobra dos alunos uma postura reflexiva acerca dos próprios textos, abrindo possibilidades para que eles percebam problemas e possam trabalhar para melhorá-los, adequando-os aos objetivos propostos inicialmente.

Para deixar mais claro o que desejava ver nas produções dos alunos, a professora exibiu uma entrevista que realizou com um aluno de outra turma da escola, a fim de mostrar como se preocupou em preparar o ambiente para a realização da entrevista e em ter em mãos o roteiro de perguntas, por exemplo. Depois, iniciou uma reflexão com os alunos sobre como essa falta de planejamento da entrevista que eles haviam realizado poderia decorrer da concepção que provavelmente ainda tinham de que a fala dispensa planejamentos:

AULA 13

*P: Então eu preciso muito que vocês reflitam sobre isso. Porque muitas entrevistas eu percebi que não houve o planejamento apropriado para a modalidade oral, certo? Porque vocês chegaram com o pressuposto de que na fala pode tudo. A fala é desorganizada, a fala é improvisada. E a gente que exatamente reverter essa forma, essa dicotomia, de que a fala é desorganizada e a escrita é organizada. Entendeu? A gente quer perceber a organização da fala, que é específica. Essas especificidades, então eu preciso insistir com vocês, tá? Pronto. Isso eu acho importantíssimo, tá? Vocês perceberem as especificidades, não a oposição. A especificidade de cada modalidade, tá? Da fala e da escrita e não a oposição, gente. Não queria que vocês alimentassem a ideia dicotômica da fala e da escrita porque ela não existe, a gente já trabalhou isso. Já viu que essa produção da entrevista ilustrou bastante isso. Que ainda há uma ideia de fala é desorganizada. Vamos fazer uma entrevista ali? Pronto, aí faz uma entrevista assim, sem um projeto, sem uma organização. Quando, na verdade, é necessário essa organização também para a fala...*

A avaliação da professora incide, portanto, em variados aspectos do gênero, tanto extralinguísticos quanto linguísticos, como sugerem Melo e Cavalcante (2007). Apesar de

mostrar aos alunos que sentia a necessidade de que eles refizessem as entrevistas, a professora, ao perceber que não teriam tempo hábil para isso, optou por passar para as atividades de transcrição e retextualização das entrevistas produzidas pelos alunos.

Para introduzir a atividade de transcrição e dar aos alunos alguns direcionamentos sobre como ela deveria ser feita, ela trouxe uma atividade do livro “Para Viver Juntos”, sobre marcas de oralidade na entrevista. Iniciou o trabalho lendo o trecho da transcrição presente no livro da maneira como acreditava que seria oralmente, por meio das notações de transcrição existentes no texto, e pediu que os alunos memorassem suas entrevistas e buscassem estabelecer as semelhanças entre elas e o texto em questão. Após a leitura, ela discutiu com os alunos sobre algumas especificidades da fala e da escrita e sobre as limitações existentes no processo de transcrição de fala:

*AULA 13*

*P: Vejam só, vocês acham que essa é uma espécie de norma de indicativos de transcrição condiz com a realidade da fala? O que vocês acham? Esse modo de transcrever ele reproduz a fala?*

*A: Não perfeitamente.*

*P: Não perfeitamente por quê? O que é que falta?*

*A: (incompreensível)*

*P: Vê só, vou pegar esse exemplo que Ana falou. Quando a gente bota “rir” entre os parênteses, o jeito que uma pessoa que vai reproduzir isso pode não bater com o jeito que esse texto foi produzido.*

*A: (incompreensível)*

*P: Tem a forma de rir, um ri ‘hahaha’, outro ‘hihihi’... Então, o que é que esse exercício de transcrição mostra pra gente? O que é que mostra esse exercício de transcrição. Ele reproduz exatamente a fala?*

*A: Não.*

A transcrição, portanto, se coloca como uma atividade bastante complexa, conforme Leal e Seal (2012), por envolver nuances das duas modalidades da língua que poderão ou não ser mantidas, devido tanto à decisão do produtor do texto, quanto às limitações que ambas as modalidades impõem.

A professora sugere, então, que os alunos que queiram façam o exercício do livro sobre transcrição e que, seguindo as notações presentes nesse exercício, realizem a transcrição de, pelo menos, um trecho da entrevista que produziram, e, posteriormente, tentem fazer a retextualização para transformar a entrevista oral em uma entrevista escrita, com suas características particulares. Embora não tenha detalhado como os alunos deveriam proceder nesse momento, todo o trabalho anterior da professora sobre as características das duas modalidades da entrevista e as discussões sobre retextualização serviram de suporte para que os alunos realizassem a atividade. Posteriormente, ao analisar as retextualizações e durante a

avaliação escrita dos alunos, a professora percebeu alguns problemas conceituais em relação ao processo de retextualizar, que ela tentou esclarecer com os alunos, expondo *slides* sobre o tema e abordando novamente as relações entre fala e escrita, de modo a deixar mais claro o que precisariam fazer para retextualizar determinado texto.

A avaliação escrita que a professora fez com os alunos abordou o trabalho com a oralidade na sala de aula, além de conter um trecho de entrevista transcrita a partir do qual os alunos deveriam analisar os recursos de transcrição utilizados e fazer uma retextualização para uma entrevista escrita. Além disso, os alunos deveriam fazer um relato de experiência escrito sobre o trabalho que realizaram com as entrevistas, refletindo sobre a importância de saber ouvir na sala de aula e, por fim, deveriam assistir a uma entrevista oral, a partir da qual escreveriam sobre as características do gênero. Por meio dessa avaliação, a professora contemplou os temas que foram abordados durante o bimestre e, junto às produções dos alunos e suas participações em sala de aula, levou-os a sistematizar o conhecimento construído.

Posteriormente, ela deu início à última etapa do projeto sobre entrevistas, que objetivava envolver a análise linguística das entrevistas produzidas pelos alunos. Para introduzir o que iriam trabalhar, a professora deu exemplos da importância, entre outros elementos, da seleção vocabular para a construção dos textos:

*AULA 16*

*P: [...] É a terceira etapa desse projeto que a gente vai sistematizar. Porque quando eu falava assim: pessoal, olha essa correção lexical, escolhe a palavra mais apropriada, eu tava falando de uma questão gramatical aí. Eu estava falando... Quem quer dizer? Que questão gramatical eu tava falando aí? Especificamente relacionada ao repertório vocabular, à escolha de palavras mais apropriadas com determinado sentido, pra provocar efeitos mais... As questões gramaticais que vocês já estudaram.*

*[...] Então vejam, especificamente, tanto na oralidade quanto na escrita você seleciona um substantivo específico para conseguir uma determinada solução comunicativa. Se você usar como “coisa”, “negócio”, alguma questão linguística pode ter aí por trás. Seja o contexto sociocomunicativo em que... é seu amigo e ele vai entender o que é esse “negócio”, essa “coisa”. Ou, seja um problema de ausência de repertório, falta de repertório de substantivo pra dizer que não é esse “negócio”, é um... estojo. Pra perguntar na entrevista escrita ou na entrevista oral, tem um objetivo ali, tem um objetivo. Se eu não for tão clara, a pessoa vai perguntar: “O que você quer dizer com solidão? O que você quer dizer com saudade? Você sente saudade de alguém?” Você não pode dizer você sente saudade daquilo, disso? Entende? Alguma outra palavra que já foi usada.*

Em seguida, ela trouxe uma fábula de Monteiro Lobato, “O Galo que Logrou a Raposa”, em que, ao final, há uma discussão entre Narizinho e Dona Benta sobre a gramática, para discutir com os alunos a concepção de gramática que adotariam na atividade a ser

realizada, segundo a qual “a gramática não é a dona da língua”. Posteriormente, ela explica como fariam a atividade de “pesquisa linguística”. De início, pede que os alunos peguem suas gramáticas normativas e solicita que, nelas e em seus livros didáticos, na seção denominada “A língua em foco”, eles observem as conceituações trazidas em relação às classes gramaticais. Em seguida, a partir dessas conceituações, eles deveriam fazer uma análise das falas em suas entrevistas, destacando suas especificidades:

*AULA 17*

*P: Você vai pegar ‘A língua em foco’ e vai olhar os substantivos, adjetivos, vai dar uma olhadinha nos artigos e numeral e depois pronomes. Até aí. Não dá tempo da gente conceituar tudo por questão de conteúdo, não se trata disso. É uma pesquisa linguística, a gente vai ouvir e vai tentar ver quais são as especificidades dessa fala no que diz respeito à flexão do substantivo, flexão do adjetivo, uso dos pronomes relatores retomando outras ideias, adjetivos que são usados como forte fator argumentativo e por aí vai.*

Para esclarecer os alunos sobre os objetivos da pesquisa linguística, a professora trouxe uma transcrição feita por ela mesma de uma entrevista com o professor Sírio Possenti, e que havia tentado exibir, mas que não conseguira por problemas de áudio. A partir da entrevista, a professora inicia uma pequena análise da fala do professor, exemplificando para os alunos como eles deveriam proceder em suas pesquisas de análise linguística.

Sugere, então, seis temas que envolviam classes gramaticais; inicialmente, os alunos deveriam, em grupos, destacar no livro didático o conteúdo teórico relacionado a esses temas e, nas entrevistas que produziram, analisar o uso dessas classes gramaticais, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Para auxiliá-los, ela traz um trecho de um texto de Sírio Possenti, do livro “Questões de Linguagem”, a partir do qual ela mostra como é possível que eles construam seus próprios conhecimentos sobre a gramática da língua, sem precisar se deter nas definições existentes nos manuais de gramática normativa. Nas primeiras apresentações dos alunos, foi possível notar uma ênfase nos conceitos pesquisados nas gramáticas e pouco cuidado em relação às análises dos textos produzidos por eles. A professora, então, chamou atenção para esse fato, demonstrando que eles precisariam refazer a análise voltando-se mais para os aspectos relacionados aos usos da língua:

*AULA 21*

*P: Tem algumas coisas que a gente vai acrescentar nessa pesquisa inicial que vocês fizeram que tá, digamos assim, conceitual, com alguns exemplos, mas eu queria que a gente ampliasse pra uma análise do discurso no sentido de dizer por que acontece tal uso de determinada locução ou de determinado substantivo e não de outro. Ou seja, na análise de vocês, precisa também incluir a atribuição de sentido dessa nomenclatura que você já consegue identificar porque você já tem o contato com a gramática normativa há muito tempo. [...]*



*Então os conceitos eles devem aparecer mais sucintamente a ponto de não diminuírem o tempo da análise. E a análise não é uma simples classificação do tempo verbal, por exemplo, ele começou a fazer uma análise interessante no que diz respeito ao uso do verbo no infinitivo na pergunta. Porque tinha um determinado objetivo específico, então o verbo não precisava vir conjugado, ele vinha mais aberto no seu infinitivo. E o tempo presente usado nas respostas também tinha um sentido, não era simplesmente porque era o tempo presente. Esse é o ponto que a gente precisa avançar, nas atribuições de sentidos. Por que é que o usuário da língua faz essa escolha no momento da fala ou no momento da escrita.*

Ao buscar realizar um trabalho pautado na análise linguística, partindo dos textos produzidos pelos alunos, conforme propõe Geraldi (1997), a professora se esforça por levá-los a se colocarem efetivamente na posição de pesquisadores da língua. A atividade proposta abre um espaço significativo para que os discentes percebam que a gramática normativa não abarca todos os fenômenos da língua e que falantes fazem usos da língua que fogem àquelas regras e nem por isso estão “errados”. Junto a isso, ela destaca também as particularidades de uso da língua nas modalidades oral e escrita, solicitando que os alunos atentem para essas diferenças, inclusive para as decorrentes da variação linguística:

*AULA 21*

*P: Outra coisa que eu queria destacar é que muita gente não deixou claro que a análise ia fazer era na modalidade oral ou na modalidade escrita. Porque a gente sabe que tem especificidades e que essas especificidades, elas promovem determinadas reações nas pessoas. Como, por exemplo, na fala em um determinado contexto, se você não fizer a concordância do substantivo e adjetivo conforme a gramática normativa, você pode sofrer um preconceito linguístico. Porque ou você não estudou ou infelizmente não sabe falar. Então, existe essa reflexão que a gente falou várias vezes aqui e que dá pra você fazer essa reflexão. Na fala, por exemplo, quem trabalha com pronome, que dá pra gente explorar, a gente tem, dependendo da situação discursiva, se for de mais informalidade uma repercussão maior do mesmo pronome que na escrita, que temos tempo de substituir, de utilizar mais pronomes. E dar exemplos dentro do texto das entrevistas, pra não ficar um negócio solto, tá certo?*

Embora os alunos inicialmente tenham feito apenas algumas análises superficiais, a atividade proposta pela professora foi um grande passo para transformar as concepções de língua e de gramática que os alunos possuíam, além de promover novas reflexões sobre as mesmas.

## **5 Considerações finais**

Na sequência de aulas observadas, vimos que a professora trabalhou o gênero entrevista em suas faces oral e escrita, tratando ambas as modalidades da língua de forma balanceada. As especificidades da oralidade foram enfocadas a partir do trabalho com o gênero entrevista, o qual foi aprofundado em diversos aspectos, como forma composicional, contexto de produção e adequação linguística.

Chamou bastante atenção o cuidado que a docente teve de buscar articular todas as atividades, de maneira que elas ficaram coerentes e contínuas em relação ao tema de seu projeto e ao gênero em questão, além de ela também procurar articular todos os eixos de ensino, de maneira que a entrevista foi abordada, em suas modalidades oral e escrita, através de práticas de leitura, de escrita e de análise linguística.

É necessário destacar, no caso específico dessa professora, que suas condições de trabalho e sua formação interferem claramente em sua prática. Pudemos perceber a influência de sua formação como pesquisadora em sua busca incessante por se renovar e efetivar uma prática conforme os novos paradigmas do ensino do português. Suas aulas são preparadas com objetivos específicos para atender às necessidades dos alunos; a influência da teoria em sua prática também é clara e as discussões que ela desenvolve com os alunos promovem aprendizado e crescimento dos mesmos, o que se pôde comprovar a partir da mudança de posicionamento deles no decorrer do processo.

Por fim, a análise da prática dessa professora leva-nos a perceber como o oral foi concebido e trabalhado por meio de procedimentos metodológicos diversos e mostrou-nos alternativas concretas de ensino de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista.

## Referências

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (org.) **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-54.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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.

---

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (org.) **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-40.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. Coleção Caminhos da Linguística. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 73-94.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a, p. 21-34.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da relação professor-alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MESSIAS, R. A. L. A linguagem oral e o ensino de língua portuguesa. In: V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. **Caderno de Resumos do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Ouro Preto, 2010, não paginado. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1006.htm>. Acesso em: 17 set. 2010.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.

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.

---

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004a, p. 109-124.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004b, p. 19-34.