

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**GÊNERO ORAL EM SALA DE AULA: ENTREVISTA**

Heloisa da Costa Miranda

Faculdade de Letras / UFRJ

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Heloisa da Costa Miranda

**GÊNERO ORAL EM SALA DE AULA: ENTREVISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (Profletras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito à obtenção de Título de Mestre em Letras (Língua Portuguesa)

Orientadora: Prof. Dr. Leonor Werneck dos Santos

Rio de Janeiro

2016

M672g

Miranda, Heloisa da Costa  
Gênero oral em sala de aula: entrevista /  
Heloisa da Costa Miranda. -- Rio de Janeiro, 2016.  
97 f.

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa  
de Pós-Graduação Mestrado Profissional (Profletras),  
2016.

1. Gênero oral entrevista. 2. Oralidade. 3.  
Contribuições da Linguística de Texto. 4.  
Atividades de compreensão e retextualização de  
entrevistas. I. Santos, Leonor Werneck dos,  
orient. II. Título.

## **GÊNERO ORAL EM SALA DE AULA: ENTREVISTA**

Heloisa da Costa Miranda

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (Profletras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito à obtenção de Título de Mestre em Letras (Língua Portuguesa)

Examinada por:

---

Orientadora: Profa. Doutora Leonor Werneck dos Santos – UFRJ

---

Profa. Doutora Eliete Figueira Batista da Silveira – UFRJ

---

Profa. Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão – UFRJ

---

Profa. Doutora Ana Crélia Dias – UFRJ (suplente)

Rio de Janeiro

2016

## RESUMO

Gênero oral em sala de aula: entrevista

Heloisa da Costa Miranda

Orientadora: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Esta Dissertação procura ressaltar as importantes contribuições teóricas no campo dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008), sobretudo, na área da oralidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e sua relação com a escrita (MARCUSCHI, 2010), por meio de uma abordagem sociointeracionista. Também são enfatizadas as noções de língua, texto e sujeito na perspectiva da Linguística de Texto, conforme Koch e Elias (2008). A pesquisa contribui para a aplicação desses conceitos nas aulas de português, atendendo às recomendações dos PCN (1998), que, de forma explícita, incentivam o trabalho com gêneros textuais orais e a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, buscamos elaborar um conjunto de atividades que abarque questões associadas à forma e à função do gênero entrevista, assim como aspectos relacionados a algumas características da oralidade e sua relação com a escrita, por meio de atividades de retextualização. As atividades foram aplicadas em quatro turmas de Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos) II, correspondentes ao Ensino Fundamental II. Além disso, com o intuito de refletir sobre o fazer docente, realizamos um diário de experiência escolar, após a aplicação das atividades. Nossos objetivos, portanto, são: oferecer subsídios teórico-metodológicos que apoiem o trabalho do docente; ampliar e divulgar as discussões sobre a oralidade e sua relação com a escrita, por meio do gênero textual oral entrevista, incentivando docentes a trabalhar com o gênero textual oral em sala de aula; e contribuir para que o conhecimento científico sobre os temas abordados possam ser traduzidos e aplicados nas práticas de ensino.

Palavras-chave: gêneros textuais, entrevista oral, oralidade, escrita, práticas de ensino.

## **ABSTRACT**

Oral genere in the classroom: interview

Heloisa da Costa Miranda

Orientadora: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Abstract of the Master's dissertation submitted to Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, as part of requirements for obtaining the title of Master in Letters.

This dissertation seeks highlight the important theoretical contribution in the field of textual genres (Marcuschi, 2008), mainly in the area of orality (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) and its relation with writing (MARCUSCHI, 2010), through an approach sociointeractionist. Also, language notion, text and subject are emphasized in Text Linguistic perspective, according to Koch e Elias (2008). The research contributes to the implementation of these concepts in Portuguese classes, complying with the recommendations of PCN (1998), which, explicitly, encourage the work with oral textual genres and orality as a teaching and learning object. In this research, we seek to elaborate a set of activities which covers issues associated with the form and function of the enterview genre, as well as aspects related to some orality characteristics and its relationship with writing, by means of retextualization activities. The activities were applied in four groups of Peja (Adult Education Program) II, corresponding to the Middle School. Moreover, in order to reflect on the teacher making, we made a diary of educational experience after the emplementation of the activities. Therefore, our objectives are to offer theoretical and methodological subsidies which give support to the teacher work; increase and disclose the discussions on orality and its relation with writing, by means of oral textual interview genre, encouraging teachers to work with the oral genre in the classroom; and contribute to scientific knowledge from on the themes from being construed and applied in teaching practice.

Keywords: textual genres, oral interview, orality, writing, teaching practice.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o Senhor e o Autor da minha vida. Por Ele e com Ele, realizo todas as coisas. Agradeço, por estar comigo em todos os momentos, me dando força, coragem e alegria. Igualmente sou muito grata a Maria, mãe de Jesus, a quem consagrei meus estudos, por nunca ter faltado a sua assistência em minha vida.

Ao meu pai, minha mãe e meu irmão, por serem incansáveis em me dar força, amor, carinho, atenção e apoio.

Ao meu marido, um verdadeiro companheiro. Durante a preparação da dissertação, aliviou os meus momentos de tensão e compreendeu todo o esforço e tempo empregados nesse processo.

Ao meu filho, minha maior e melhor motivação, realização e inspiração.

A todos os amigos do mestrado profissional, por dividirem comigo suas lutas, vitórias, alegrias, angústias, dúvidas e conhecimentos.

À querida amiga Cristiane Barbalho, por ter sido muito mais que uma companheira no mestrado, mas alguém que representou um ponto de equilíbrio e apoio nos bons e maus momentos.

À querida amiga Giselle Esteves, com quem compartilhei minhas ideias e minhas incertezas, por ter participado constantemente e incisivamente com seus conselhos.

À querida e descontraída amiga Juliana Lopes, por ter estado presente, durante esse período, me encorajando, ouvindo minhas histórias e me fazendo rir, mesmo quando eu estava preocupada ou nervosa.

Às professoras Eliete Silveira e Filomena Varejão, por terem participado da minha banca de qualificação e por terem contribuído com sugestões relevantes para minha pesquisa.

Ao querido amigo Dennis Castanheira, por estar sempre pronto a ajudar, somar e ouvir, por ter me dado carinho e atenção nos momentos em que precisei.

À minha querida orientadora, que me conduziu durante todo esse processo, por ter o dom, a eficiência e a paciência de extrair o melhor de mim, desenvolvendo e estimulando o meu crescimento como aluna e pessoa. Tenho um grande respeito e carinho pela excelente

profissional que é. A professora doutora Leonor Werneck foi uma das minhas maiores incentivadoras. Sou imensamente grata!

## SUMÁRIO

<b>ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS</b> .....	10
<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 - TEXTO E ENSINO</b> .....	17
2.1 – Contribuições da Linguística de Texto para a sala de aula .....	17
2.2 – Gênero como objeto de ensino e aprendizagem .....	20
2.3 – Gêneros orais: um caminho para o ensino da oralidade .....	28
2.4 – Oralidade.....	36
2.5 – Gênero entrevista em sala de aula .....	45
<b>3 – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS</b> .....	50
3.1 – Metodologia.....	50
3.2 – Propostas de atividades .....	53
<b>4 - ANÁLISE DE ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO</b> .....	64
<b>5 – DIÁRIO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR</b> .....	71
5.1 – Características da fala.....	71
5.2 – Gênero oral entrevista .....	74
5.3 – Retextualização .....	76
5.4 – Considerações finais sobre a experiência didática .....	77
<b>6 – CONCLUSÕES</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXO</b> .....	88

**ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS**

<b>Esquema 1</b> - Estrutura de base de uma sequência didática .....	31
<b>Esquema 2</b> – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	40
<b>Quadro 1</b> – Possibilidades de retextualização .....	34

## 1 – INTRODUÇÃO

Atualmente, o trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, tem recebido cada vez mais espaço entre as propostas didáticas que privilegiam o texto como unidade de ensino. Os estudos sobre os gêneros textuais expandiram-se a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997; 1998), quando passou a ser enfatizada a importância do trabalho com textos orais e escritos, a fim de promover um ensino mais produtivo de língua portuguesa. Desde então, muitos trabalhos sobre o tema foram realizados em eventos científicos na área de Letras, em pesquisas na graduação e pós-graduação.

Tais discussões permitiram um consenso sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pautada em um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais. Desse modo, o ensino de língua coloca o texto como a base do processo, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística, conforme preconizam os PCN.

O que se impõe hoje como desafio é o modo como essas concepções são postas em prática. Se, por um lado, essas perspectivas parecem ser consenso entre pesquisadores e especialistas em ensino, por outro lado, nem sempre na sala de aula o trabalho com textos é uma realidade. Ainda é muito comum vermos, no ambiente escolar, um trabalho focado somente em regras normativas e nomenclatura, em textos artificiais ou em formato de frases soltas.

Segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 16), “exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação”. As autoras alertam que, durante muito tempo, a escola privilegiou a frase, como objeto de estudo e análise, para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfosintáticas, porém, - “embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção” (id., p. 16), fazendo com que os alunos reflitam sobre sua língua.

Quando se defende uma abordagem textual, entra em questão o uso de textos como unidade de ensino e não como mero pretexto para identificar um determinado elemento do texto (dígrafo, verbo, substantivo, sujeito, por exemplo). É importante levar o aluno “a

perceber como esses elementos funcionam, quais as intencionalidades por detrás de seu uso, de que forma cooperam para promover o encadeamento ou a progressão textual” (id., p. 13), visando não só a ampliar o conhecimento teórico da língua, mas também a ajudar na compreensão dos textos e na melhoria da qualidade das produções textuais do aprendiz.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor repense o conceito de língua e texto. De acordo com Lima (2014, p. 175-176), “atualmente a linguagem é definida como uma atividade interativa que se realiza num processo sempre dialógico, não podendo ser analisada fora de seu contexto de produção nem desconsiderando os sujeitos interactantes”. No entanto, verificamos que nem sempre a língua é compreendida desse modo. É possível perceber que, na escola, subjaz, ainda, um ensino de língua centrado na forma, com preocupações puramente gramaticais. Outra concepção presente, no ambiente escolar, é a visão de língua apenas como instrumento de comunicação. Sob essa perspectiva, a língua é compreendida de forma objetiva, por isso o texto é utilizado como pretexto para o trabalho com a gramática tradicional.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais, nos ambientes escolares, fica obscurecido por falta de conhecimentos teóricos que subsidiem um trabalho eficaz que reflita situações reais de uso da linguagem materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem nossas relações discursivas. No entanto, esta realidade vem mudando pouco a pouco e a visão tradicional de ensino-aprendizagem baseada em um conceito de língua, unicamente como instrumento de comunicação, vem dando lugar a noção de língua como uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica.

Na perspectiva do ensino, as práticas educacionais voltaram o foco para o trabalho preponderante com os gêneros textuais escritos em sala, relegando para segundo plano o estudo dos gêneros textuais orais. Tal postura também é verificada no meio acadêmico, pois muito pouco se pesquisou, estudou e divulgou sobre os gêneros orais. Bueno e Costa-Hübes (2015) fizeram um levantamento recente sobre os estudos da oralidade, da modalidade oral e dos gêneros orais, no banco de teses da Capes, e constataram apenas três dissertações cadastradas Swiderski (2012); Lima (2012); Cruz (2012). Além dessas pesquisas, as autoras também verificaram, no SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos), a pouca incidência de trabalhos sobre gêneros orais, havendo um primeiro simpósio dedicado a esse tema apenas no SIGET de 2013.

Seguindo a mesma linha de ausência de pesquisas, também na escola, verificamos que existe uma carência no trato com a oralidade, assim como a sua relação com a escrita. Os PCN de Língua Portuguesa abrem espaço para a inclusão de questões da oralidade em sala de aula, entretanto poucos são os trabalhos que apresentam uma discussão quanto à aplicação ao ensino. De acordo com Marcuschi (2010, p. 9), “conhecemos, hoje, muito mais sobre as relações entre oralidade e escrita do que há algumas décadas. Contudo, esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para prática”. Em relação aos Livros Didáticos, essa abordagem, quando ocorre, se limita à oralização da escrita ou ao estudo do gênero textual oral em função da temática que abordam, conforme aponta Cruz (2012). Em outros casos, os gêneros orais não são compreendidos como práticas sociais. Por isso, “não preparam os alunos para agirem eficientemente pela linguagem em situações sociais diferenciadas”, conforme Poletto-Lugli (2009, apud BUENO e COSTA-HÜBES, 2015, p.11).

Os estudos iniciais sobre oralidade e escrita pautaram-se por destacar as diferenças entre as duas modalidades, colocando-as sempre em campos opostos e privilegiando a escrita por considerá-la mais planejada, condensada, precisa, completa, normatizada em relação à fala. Segundo Marcuschi, (2002, p. 30), “não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo”. Além disso, essas diferenças precisam ser observadas da perspectiva do uso e não como características intrínsecas.

Partindo das questões apresentadas, a nossa Dissertação pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa: como trabalhar o gênero textual oral entrevista em sala de aula? Dessa indagação resulta a nossa hipótese: o estudo do gênero textual oral entrevista precisa contemplar seus aspectos formais e funcionais, associando marcas de oralidade e características do gênero, bem como aspectos relacionados à relação entre fala e escrita. Assim, escolhemos o gênero entrevista como objeto de análise e observação, uma vez que esse gênero se encontra muito próximo da realidade do aluno que já apresenta uma noção geral das características que o compõem. Neste sentido, o trabalho com entrevistas em sala poderia ampliar a compreensão dos aspectos relacionados a esse gênero, tornando os aprendizes mais hábeis e confiantes em suas relações discursivas. Além disso, por se tratar de um gênero oral, poderia desenvolver a consciência sobre a oralidade e sua relação com a escrita, assim como a sua colaboração para o processo de produção de sentido no texto.

Acreditamos que um trabalho com gêneros textuais orais em sala, colocando o texto oral como objeto de estudo, pode contribuir para uma reflexão sobre as estratégias de sua construção, sobre as especificidades do texto, sobre suas formas de organização e sobre suas condições de produção. Desse modo, o objetivo geral desta Dissertação é contribuir, de forma significativa, para conscientizar aprendizes e professores da importância de um trabalho sistematizado com o oral e para mudar o cenário atual dos gêneros orais. Concordamos com Teixeira (2012, p. 246), que defende que “a expressão oral não é um complemento nem um acréscimo nas aulas de Língua Portuguesa, que devem tratar com a mesma importância as competências de falar, ler e escrever”.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende reconhecer aspectos da fala no gênero oral entrevista e observar como eles colaboram para a construção do texto falado por meio de uma proposta de atividades. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) ampliar a compreensão do aprendiz a respeito dos aspectos formais e funcionais do gênero entrevista; (ii) desenvolver a percepção das características da fala para construção de sentido do texto oral; (iii) enfatizar a relação entre fala e escrita no *continuum* dos gêneros textuais orais e escritos, desmistificando a ideia de que fala e escrita encontram-se em polos estanques e (iv) ressaltar os processos de elaboração do texto escrito e oral por meio de atividades de retextualização.

As propostas de atividade baseiam-se em uma abordagem sociointeracional da linguagem e destinam-se a alunos da modalidade Peja (Programa de Educação de Jovens e Adultos) II. Desse modo, buscaremos ressaltar a relação entre fala e escrita, de acordo com os propósitos comunicativos pretendidos na interação, utilizando como base para nossa proposta o texto empírico oral. Sendo assim, as atividades serão elaboradas a partir da entrevista NIG-A-2-M extraída do banco de dados de estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias, coordenado pelas professoras Silvia Rodrigues Vieira, Maria Antonia R. C. da Mota e Silvia Figueiredo Brandão<sup>1</sup>.

Além disso, relataremos em um diário de experiência escolar as situações ocorridas durante a aplicação das atividades com o intuito de compartilhar e refletir sobre a nossa prática. Procuraremos destacar: (i) o envolvimento dos alunos nas tarefas; (ii) a sua busca por soluções e respostas oriundas de um processo de reflexão e análise; (iii) a constatação de características do gênero e da oralidade, que partiram de seus conhecimentos

---

<sup>1</sup> <<http://www.concordancia.letras.ufrj.br>>

prévios; (iv) as tomadas de decisão por parte do docente na tentativa de obter melhores resultados; e (v) os avanços conquistados ao longo das atividades. Também serão analisadas as retextualizações produzidas pelos alunos a partir de uma das atividades propostas.

Para que sejam atingidos os objetivos apresentados, esta Dissertação foi dividida em cinco capítulos, além desta Introdução. O primeiro discute alguns pressupostos teóricos: (i) noção de texto, língua e sujeito e sua contribuição para o ensino; (ii) gêneros textuais como objetos de ensino e aprendizagem; (iii) gêneros orais: um caminho para o ensino da oralidade; (iv) aspectos referentes à oralidade e (v) características do gênero textual entrevista.

O segundo capítulo destina-se à metodologia e às propostas de atividades, onde procuraremos demonstrar que é possível um trabalho organizado e sistematizado com o gênero textual oral entrevista voltado para compreensão e retextualização de entrevistas, assim como o estudo da oralidade como uma das características do gênero.

No terceiro capítulo, apresentaremos a análise de algumas retextualizações realizadas pelos alunos. Desse modo, buscaremos enfatizar como podemos transformar o oral em objeto de ensino, fugindo das práticas tradicionais que o colocam como um elemento acessório nas aulas de português.

No quarto capítulo, elaboramos um diário de experiência escolar, relatando a aplicação dessas propostas em quatro turmas de Peja II, onde faremos uma reflexão sobre o fazer docente, partilhando os resultados obtidos. No último capítulo, apresentaremos nossas considerações finais.

Esperamos, portanto, que a nossa pesquisa possa ampliar as discussões sobre a oralidade por meio do gênero oral, conscientizando os docentes sobre a importância de um trabalho sistematizado sobre o assunto. Desejamos, ainda, que as nossas propostas de atividades possam oferecer subsídios que contribuam com a prática docente e que possibilitem ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita, por meio de situações concretas de comunicação. Além disso, pretendemos que esta Dissertação possa incentivar os docentes a trabalhar com os gêneros orais em sala, produzindo novas experiências com os diferentes textos orais que circulam em nossa sociedade. Finalmente, esperamos que esta Dissertação contribua para divulgação dos estudos sobre oralidade/escrita e que as reflexões teórico-práticas aqui apresentadas possam ser traduzidas para as práticas de ensino, a fim de

estimular o interesse dos alunos pela Língua Portuguesa e possibilitar maior domínio e autonomia nas suas interações sociais.

## 2 – TEXTO E ENSINO

### 2.1 – Contribuições da Linguística de Texto para a sala de aula

No processo de ensino-aprendizagem, é muito importante que o professor tenha em mente a noção de texto, língua e sujeito, pois há uma estreita relação entre um trabalho em sala de aula que envolva atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, conforme preconizam os PCN (1998), e as concepções de linguagem adotadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Procuraremos mostrar, à luz da Linguística de Texto (doravante LT), alguns pressupostos relevantes que podem contribuir para uma atuação mais eficaz em sala de aula, quando se trata de uma abordagem textual. Isso implica compreender que a produção discursiva em geral não ocorre em unidades isoladas, com foco apenas no componente gramatical, como tem feito o ensino tradicional ao longo dos anos, mas a partir de uma perspectiva sociointeracional e cognitivista da linguagem. Ou seja, tal percepção considera aspectos linguísticos, interacionais, sociais, cognitivos, pragmáticos e históricos envolvidos na atividade social.

Nessa perspectiva, os PCN (1998, p. 23) traçam diretrizes gerais que contribuem para um enfoque do ensino de Língua Portuguesa, colocando o texto como objeto central, ressaltando que

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

A esse respeito é importante enfatizar que não se trata de abandonar a gramática ou utilizar o texto como mero pretexto para ensinar gramática, mas ensiná-la dentro de práticas concretas de linguagem. Ou seja, considerando o seu caráter enunciativo que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. Para alcançar esses objetivos, a LT tem fornecido subsídios que podem auxiliar o professor a trabalhar com o texto em sala de aula, de forma não intuitiva. Segundo Marcuschi (2008, p. 75),

o que se postula enfaticamente na LT é que a língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva. O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos.

As contribuições da LT vêm sendo responsáveis pela mudança de enfoque no objeto de estudo texto. Paralelamente, essas mudanças também incidiram sobre a visão de língua que se adotava. Ao longo de sua trajetória, a LT foi assumindo diferentes concepções

de texto. As primeiras pesquisas surgiram na década de 60, com forte influência de pesquisadores alemães. Desde então, muitos estudiosos, como Marcuschi (2008), Koch (2011, 2014), Koch e Elias (2008, 2012), Lima (2014), entre outros, vêm discutindo as concepções de língua que predominaram ao longo dos estudos da LT. Conforme frisamos anteriormente, o conceito de texto depende das concepções de língua e de sujeito. Apontamos, a seguir, três principais concepções de texto adotadas pela LT na sua trajetória.

Segundo Koch e Elias (2008), inicialmente, o texto era concebido como produto do pensamento, a língua como representação do pensamento e o sujeito como dono de seu dizer. A esse propósito, Koch e Elias (2008, p. 9, grifos das autoras) esclarecem que

à concepção de **língua como representação do pensamento** corresponde à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Nessa concepção, o texto é visto como uma representação mental, ou seja, um artefato lógico do pensamento do autor. Nesse sentido, o foco não está no texto, mas no autor que emerge como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Há, dessa forma, uma relação hierárquica entre escritor e leitor, cabendo a este último apreender o sentido e as intenções do autor, exercendo, pois, um papel passivo diante do texto. Desse modo, as experiências e o conhecimento do leitor não são considerados. Vale acrescentar, de acordo com Pauliukonis (2013), que essa visão ainda predomina, até os dias de hoje, nas aulas de português, pois muitas vezes exige-se do aluno que ele desvende os segredos do texto apresentados pelo autor ou pelo professor, o qual, por ser um leitor mais experiente, domina a “arte” da leitura. Como salienta Lima (2014, p.177),

essa perspectiva dá origem, no Brasil, a um modelo de ensino centrado na forma com preocupações puramente gramaticais, sem foco na compreensão e produção textual. Assim, pode-se inferir que, no ensino de língua, o aluno deveria assumir uma atitude de passividade diante das normas estabelecidas pelo professor para que pudesse escrever e falar corretamente.

Posteriormente, o texto passou a ser entendido como produto da codificação da mensagem de um emissor a um receptor, a língua como código e o sujeito como (pré)determinado pelo sistema. Essa concepção de língua como um sistema de signo estável surge com Saussure, no início do século XX, conforme atesta Marcuschi (2008, p. 27-28): “A visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num corte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema)”. Assim, a língua era definida como um código organizado com base em regras observáveis por todos os falantes de uma

mesma comunidade. Além disso, o sujeito não tem força criativa ou influência sobre a língua, que deve ser compreendida de forma objetiva. Podemos dizer ainda que, nessa perspectiva, a gramática continuou sendo o foco das aulas de português. Nesse sentido, o texto é utilizado como pretexto para o trabalho com a gramática tradicional, pois o que importa é principalmente o código linguístico. Nessa segunda concepção, o foco desloca-se do autor para o texto, mas o interlocutor continua exercendo um papel passivo.

Tais concepções suscitaram importantes e necessárias reflexões no âmbito escolar, sobretudo a influência desses estudos no ensino de leitura. De acordo com a primeira visão, segundo Koch (2008, p. 10), a leitura

é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Conforme a autora, “em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento e reprodução”. (id., p. 10). No entanto, Santos, Cuba Riche e Teixeira, (2012, p. 41) salientam que

leitura – com compreensão de textos, orais e escritos – é, portanto, uma atividade estratégica de levantamentos de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor.

A partir da década de 1990, diferentemente das abordagens anteriores, a LT postula enfaticamente a noção de língua como uma forma de interação e isso significa, de acordo com Lima (2014, p. 179), “compreendê-la como atividade social que envolve sujeitos historicamente situados, os quais não estão apenas transmitindo mensagens uns aos outros, mas agindo uns sobre os outros”. Desse modo, o texto passa a ser o próprio espaço da interação e os sujeitos interagem entre si numa atividade colaborativa de construção de sentido. Esse processo não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas depende também da efetiva troca realizada entre falante/escritor e ouvinte/leitor. Para essa atividade interativa e para construir os prováveis sentidos do texto, convergem o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos no processo, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, ou seja, um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Por isso, para Koch e Elias (2008, p. 11, grifos das autoras),

**a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos

presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Após esse breve histórico de alguns pressupostos teóricos da LT, concordamos com Gomes-Santos et al (2010, p. 319) que destacam que, atualmente,

o conceito de língua passou a considerar a perspectiva dialógica, e o conceito de texto acompanhou essa concepção. Numa abordagem textual-discursiva, o texto começou a ser visto como o lugar de interação, e o foco da análise, por sua vez, precisou passar pelos atores sociais e pelas situações de interação. Assim, na LT atualmente é mister refletir sobre as noções de leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre seus desdobramentos, que contemplam os conceitos de tipologia e de gêneros textuais – e tal reflexão constitui uma das contribuições dos estudos textuais para sala de aula.

Essa nova abordagem poderá levar o professor a uma prática diferente da que tradicionalmente vem desenvolvendo no ambiente escolar, não se baseando apenas em reconhecimento dos elementos gramaticais ou no código linguístico em si. Segundo Pauliukonis (2013), hoje, com o avanço da tecnologia, o aluno tem diante de si uma gama de informações novas e estímulos, por isso, a escola não deveria continuar adotando concepções e modelos antigos de ensino, na qual o aprendiz passa os anos de sua vida escolar colecionando informações e imitando modelos considerados corretos e adequados. De acordo com a autora, atualmente, mais do que colecionar informações o aluno deve aprender a relacioná-las e a partir delas tirar conclusões. Para Marcuschi (2008), o estudo da língua, dessa forma, se desloca do código linguístico para o funcionamento da língua. Nesse cenário, não cabe mais a noção de um sujeito passivo “assujeitado” ao autor ou ao sistema da língua, mas um sujeito participativo e colaborativo que interage por meio da linguagem.

## 2.2 – Gênero como objeto de ensino e aprendizagem

Atualmente, é consenso que a eficácia do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa depende de um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais, como enfatizam Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012). Considerando o texto a base do processo, devemos buscar uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 27):

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem

permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área para pensar língua como elemento de interação social, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais lidos e produzidos por ele. Como salienta Marcuschi (2008, p.155), na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, não podemos prescindir de uma abordagem textual, pois “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”. Em contrapartida, conforme Antunes (2009), esses princípios propõem um realinhamento das práticas escolares, pois afetam sua concepção de língua, de texto, de sujeito e redimensionam os paradigmas anteriores, centrados em unidades isoladas e descontextualizadas. Ou seja, um programa de ensino, comprometido com o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, precisa tomar o texto como ponto de partida e de chegada.

Primeiramente, julgamos relevante refletir sobre o equívoco bastante arraigado na comunidade escolar e que ainda sustenta a maioria das práticas pedagógicas de que saber gramática equivale a saber a língua. Segundo Antunes (2007, p. 53), esse engano diz respeito à crença de “que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada”.

Essa concepção levou muitos estudantes, após anos de ensino escolar, a acreditarem na visão simplista de que a gramática representa a língua ou vice-versa, porém não lhes garantiu conhecimento suficiente para se tornarem bons leitores e bons produtores de texto. As pessoas falam ou escrevem movidas por intenções comunicativas diversas, por isso, segundo Antunes (2007), não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome, ou que existem artigos definidos e indefinidos. O importante é compreender a relevância desses usos para a produção de sentidos do texto e em que contextos esses usos são pertinentes. Desse modo, a gramática representa um dos saberes indispensáveis para nos tornarmos eficazes comunicativamente, mas não o único. No entanto, a escola parece, por muitas vezes, ignorar esses fatos.

No âmbito dos estudos textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 90), “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se

operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística”. O autor salienta que não importa se um texto foi produzido ou não dentro de padrões ortográficos ou sintáticos. O importante é que ele esteja inserido em uma cultura, seja compartilhado por membros de uma mesma comunidade linguística, para produzir o efeito desejado. Ou seja, independente, do quanto “correto” ou não esteja um texto, isso não é um fator determinante para produzir um efeito discursivo. O que o torna um texto é sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva.

Para um trabalho significativo e consistente com os gêneros textuais, em sala de aula, temos que ter em mente alguns aspectos teóricos implicados nesse tema. Conforme exposto anteriormente, a língua foi observada, preferencialmente, a partir de suas características imanentes, ou seja, com foco naquilo que é especificamente linguístico e interior a seu sistema de regras. Segundo Antunes (2009, p. 77), “não se pode aceitar a perspectiva de teorias que veem o texto como objeto meramente linguístico, dominado, apenas, por regras gramaticais e lexicais, que, embora legítimas, não preenchem as exigências da atuação verbal apropriada e relevante”. Com o avanço dos estudos, esse domínio ampliou-se ao âmbito das práticas sociais e daí ao nível das práticas discursivas, conforme aponta a autora. Nesse sentido, o estudo do gênero privilegia a natureza social e interativa da linguagem.

Segundo Cavalcante (2012), o conceito de interação é fundamental para o entendimento dos estudos relacionados ao texto e ao gênero. É consenso, entre aqueles que promovem o desenvolvimento e aplicação de teorias sobre o texto, tais como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009), Cavalcante (2012), entre outros, que a atividade verbal só é possível por algum gênero textual. Em outros termos, ninguém fala ou escreve, a não ser por meio de textos. A todo instante, os indivíduos interagem uns com os outros para pedir e dar informação, relatar, explicar, avisar, convencer, dar uma notícia, ensinar etc. Para cada um desses propósitos comunicativos, as pessoas utilizam padrões textuais socialmente reconhecidos. De acordo com Cavalcante (2012, p. 44), é nesse contexto que os gêneros se constituem 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.

De acordo com Marcuschi (2006, p. 30), o gênero reflete o funcionamento da sociedade, “pois mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos”. Isso equivale dizer que a interação verbal ocorre por meio de textos realizados em algum gênero e essa realização tem contexto situacional, função e propósito comunicativo específico. Os gêneros circulam em “domínios discursivos” ou “instâncias discursivas” que lhes conferem legitimidade discursiva, “já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Tal como exposto, conforme explicita Marcuschi (2008, p. 194), entendemos domínio discursivo como “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”.

Assumindo essa noção, conforme demonstrado em Cavalcante (2012), o gênero anúncio, por exemplo, circula em uma esfera da comunicação humana – a área da publicidade -, com a proposta comunicativa de promover ou vender um produto, um serviço, uma ideia. Além disso, apresenta certa instabilidade que caracteriza os gêneros dessa esfera, por romper frequentemente com modelos cristalizados. Por outro lado, na instância jurídica, os gêneros, normalmente, são mais estáveis, com relação à forma, à estrutura e à função, como a petição, a sentença, os pareceres, os memoriais, as súmulas etc. O mesmo ocorre com os documentos oficiais que, geralmente, apresentam pouquíssimas variações na sua estrutura.

Embora os gêneros façam parte de uma esfera comunicativa, eles não devem ser concebidos como formas rígidas. Conforme Antunes (2009, p. 54-55, grifos da autora), os gêneros

obedecem a certos padrões mais ou menos fixos; são, pois, uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam ou servem. (...)

Mas vale ressaltar ainda que, apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos (o e-mail, o blog, a teleconferência, por exemplo).<sup>2</sup>

Por outro lado, Bakhtin (2011) ressalta que, ao pensarmos em gêneros textuais, não podemos deixar de refletir sobre as condições peculiares e sobre as finalidades determinadas pela especificidade de cada campo da atividade humana. Nesse sentido, os gêneros são caracterizados pelo seu conteúdo (temático), pelo estilo de linguagem e por sua

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, não se discutirá, se e-mail e blog são suportes ou gêneros.

construção composicional. De acordo com o autor, esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado. Para Koch e Elias (2008) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), esses aspectos, quando trabalhados em sala de aula, ajudam o aluno a compreender o que constitui cada gênero. Desse modo, por exemplo, os aprendizes poderão perceber a diferença entre uma poesia e uma tirinha, por apresentarem um modo de composição que são próprios desse gênero. Em se tratando de conteúdo, poderão observar que na poesia predomina a expressão dos sentimentos e na tirinha o tema esperado é a crítica bem-humorada, modos de comportamento, valores. Do ponto de vista do estilo, poderão entender que na poesia as escolhas linguísticas refletem pensamentos e sentimentos. Já na tirinha, predomina um maior grau de informalidade, uma produção breve e expressiva. Sobre isso, Cavalcante (2012, p. 51) afirma que

cada vez que interagimos por meio de gêneros socialmente convencionados, recorremos a uma padrão ao qual devemos adequar nossa mensagem, ainda que não se trate de mera reprodução de um modelo. O reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence.

Conforme atesta Marcuschi (2008, p. 150), “todos os gêneros têm uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. De acordo com o autor, a língua não é simplesmente um sistema de comunicação ou um sistema simbólico, mas uma forma de ação. Nós agimos por meio dela e produzimos sentido. Disso decorre que, em virtude dos nossos propósitos comunicativos, podemos mesclar as formas e as funções dos gêneros. Nesse caso, um gênero pode assumir características de outro. Marcuschi (2008) utiliza o termo intergenericidade como expressão que melhor traduz esse fenômeno. Normalmente, ocorre em anúncios, tirinhas, artigos de opinião, poemas etc. Desse modo, podemos ter, por exemplo, um artigo de opinião, assumindo o formato de receita, mas continua, por sua função, um artigo de opinião. Segundo o autor, na esfera publicitária, esse hibridismo ocorre de forma particularmente produtiva, subvertendo a ordem instituída, para chamar a atenção sobre um produto. Já nos órgãos de imprensa, essa mescla acontece como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. Por essas considerações, podemos concluir que os gêneros não são formas rígidas e estanques, mas fluidos em função do seu dinamismo.

Outro aspecto interessante em relação aos gêneros diz respeito ao fato de que todo texto é constituído de sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Retomando Marcuschi (2008, p. 158, grifos do autor), “para noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para noção de *gênero textual*,

predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica”. Nesse sentido, devemos ter em mente que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo.

Segundo Cavalcante (2012, p. 62-63), “a noção de sequência textual tem origem em Adam (1992), para quem as sequências textuais se definem como uma ‘rede relacional hierárquica’, relativamente autônoma, dotada de uma organização interna”. A autora destaca que a proposta de Adam é significativa, porque afirma que todo texto apresenta uma sequência dominante, além disso, concebe o texto como uma estrutura sequencial heterogênea. Desse modo, um gênero pode apresentar vários tipos textuais, reconhecendo-se assim uma heterogeneidade tipológica ou “heterogeneidade composicional”, no dizer de Cavalcante (2012, p. 63).

De modo geral, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Ainda na esteira de Cavalcante (2012, p. 63),

para verificar a heterogeneidade composicional, cabe-nos identificar as diferentes formas composicionais que estruturam o texto, mas para reconhecer a sequência dominante, é preciso, a nosso ver, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos

Ou seja, o que a autora pretende evidenciar é que o propósito comunicativo de um texto será norteador para identificar a tipologia que se sobrepõe à(s) outra(s). Isso permitiria observar não apenas as estruturas textuais, mas, sobretudo, as manobras discursivas pressupostas por cada gênero. Assim, por exemplo, uma carta pessoal pode conter várias sequências como: narrativa, argumentativa, descritiva, entre outras. Porém pode predominar uma estrutura descritiva e expositiva, o que é muito comum para o gênero. Seguindo esse princípio, compartilhamos com Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 35), quando dizem que

a tradição escolar costuma enfatizar a análise das tipologias textuais, em vez de focar nos gêneros. Essa atitude vem mudando nos livros didáticos mais recentes, mas ainda é comum que professores abordem as tipologias como sinônimos de textos, o que é um grave equívoco: os textos são predominantemente organizados conforme uma tipologia, porém em geral mais de uma aparece na constituição deles. Por exemplo, num romance, com tipologia predominantemente narrativa, pode haver trechos descritivos e injuntivos – identificá-los, articulando aspectos linguísticos e textuais, colabora para a compreensão e ajuda na produção de outros textos.

Conforme viemos discutindo, ao longo deste capítulo, o trabalho com os gêneros textuais, no processo de ensino-aprendizagem, oferece ao professor inúmeras possibilidades de contato com o texto. No entanto, não nos basta apenas a aquisição de conhecimentos teóricos se, muitas vezes, não sabemos como colocá-los em prática. Temos consciência de que nem sempre é fácil para o educador elaborar atividades que desenvolvam as habilidades linguísticas e discursivas dos seus aprendizes. Essa é uma questão que se faz imperativa no ambiente escolar. Por isso, a partir de agora, procederemos a algumas reflexões sobre como podemos tornar o gênero um objeto de ensino.

Concordamos com Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 25, grifos das autoras), quando destacam a importância de partirmos do conhecimento de mundo dos alunos e de escolhermos gêneros mais próximos da realidade deles:

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.

Na perspectiva do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, as autoras apresentam algumas indagações que podem servir como ponto de partida para pensar em gêneros textuais como objeto de ensino:

- a) Que gêneros textuais (GT) usamos com mais frequência?
  - b) De que maneira esses GT se organizam (tipologia textual, estrutura textual dividida em tópicos, parágrafos etc.)?
  - c) Qual o objetivo e o tema desses GT?
  - d) O que mais chama a atenção em matéria de estratégias linguísticas nesses GT?
  - e) Onde esses GT geralmente circulam?
  - f) Como posso auxiliar meus alunos a entender esses textos?
  - g) Meus alunos precisam aprender a escrever esses GT ou basta saber lê-los?
- (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 31)

A partir desses questionamentos, de acordo com as autoras, o professor poderá refletir sobre os gêneros textuais mais adequados a cada ano escolar, os mais relevantes para seus alunos, começando pelos mais conhecidos em direção aos menos conhecidos. Como as perguntas (b), (c), (d) e (e) referem-se à análise dos textos, o professor poderá analisar os aspectos linguísticos que constituem o gênero, observando como eles contribuem para a produção de sentido do texto e para os seus propósitos comunicativos. Além disso, como os dois últimos itens referem-se a questões metodológicas, o professor poderá indagar-se se realmente é necessário que os alunos saibam produzir todos os textos que leem, uma vez que, conforme salienta Marcuschi (2008), uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial

estão presentes no dia-a-dia da maioria dos cidadãos, mas nem todos serão praticados pelos indivíduos. Por isso, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012) advertem que questões desse tipo devem ser por nós enfrentadas, para não correremos o risco de criar uma espécie de ditadura do gênero, levando diferentes gêneros para sala de aula, sem de fato analisá-los.

Sabemos que a tradição escrita, na escola, ainda é muito forte. Nesse sentido, não devemos continuar priorizando apenas os gêneros textuais escritos como única forma de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. O foco do trabalho, em sala de aula, precisa ser ampliado, procurando envolver a oralidade. Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 98) salientam que “não se trata de ensinar o aluno a falar, mas mostrar-lhe como a fala se organiza e ensiná-lo a usar as formas orais em situações que nem sempre ele vivencia no seu cotidiano: debate, entrevista, jornal falado, por exemplo”.

Para que essa prática pedagógica se efetive, é importante que o professor leve os seus alunos a compreender e perceber o que acontece durante o ato da produção oral a partir das condições de produção e recepção do texto. Desse modo, em uma entrevista, por exemplo, os aprendizes poderão refletir sobre o papel do entrevistador, perfil do entrevistado, as estratégias adotadas pelos interlocutores para dar andamento a entrevista, ou ainda como alguns aspectos da fala – como entonação, marcadores discursivos, hesitações, sobreposições da fala etc. – podem contribuir para a construção e a produção de sentido do texto.

A partir das questões apresentadas, acreditamos que um ensino que priorize o aluno como alguém inserido em uma cultura, em um dado momento histórico e que busca interagir e agir socialmente, manifestando ideias, opiniões, emoções e desejos, deve colocar o texto como elemento central nas aulas de português. Sabemos que nos comunicamos o tempo todo por meio de textos orais e escritos em situações concretas do dia a dia. Quando se defende uma abordagem textual no ensino, é importante que esse estudo parta de usos reais da língua, o que pressupõe interlocutor, finalidade, contexto etc. Assim, o texto deixará de ser algo abstrato para se tornar objeto de análise onde se realizam operações e estratégias, a fim de alcançar os objetivos pretendidos na comunicação. Partindo desse princípio, os aprendizes de Língua Portuguesa terão maior domínio e segurança para agir linguisticamente, exercendo seu papel de cidadãos críticos e conscientes.

### 2.3 – Gêneros orais: um caminho para o ensino da oralidade

Um dos grandes desafios que hoje se impõem, no ensino, é o trabalho com os gêneros orais nas aulas de português. Essa dificuldade tem sido motivo de muitas reflexões e indagações em academias e escolas. Vários estudiosos, como Marcuschi (2002, 2008, 2010), Dolz e Scheneuwly (2004), Bueno e Costa-Hübes (2015), Teixeira (2012), entre outros, vêm trazendo à baila questões cruciais sobre a importância e o emprego dos gêneros orais como objeto de ensino – principalmente, no que tange à pouca atenção dada, em ambientes escolares, aos gêneros orais, em comparação aos gêneros textuais escritos. Verificamos ainda uma insuficiência de material didático-metodológico que traduza para a realidade de sala de aula os conhecimentos teóricos amplamente discutidos ao longo de muitas décadas de pesquisa.

Aliados a esses fatos, ratificamos as objeções que docentes enfrentam para lidar com esta demanda tão premente nos dias de hoje. De acordo com Costa-Hübes e Swiderski (2015, p. 139-140),

em estudo realizado com um grupo de profissionais (professores, coordenadores, autores de livro didático, editores) de um curso de extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Bueno (2009) constatou que falta conhecimento ao professor sobre como trabalhar com essa prática social de linguagem.

Segundo Santos (2009c, 2011), essas dificuldades também são percebidas em função da falta de compreensão das teorias sobre gêneros textuais por professores e autores de Livros Didáticos. Segundo a autora, esse problema consiste na instabilidade de nomenclatura empregada nos LD, na falta de definições claras sobre o GT em documentos oficiais e na falta de correspondência entre os conceitos utilizados nos PCN e os teóricos citados. De acordo com Santos, Cruz e Antunes (no prelo, p. 3),

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 essas discussões podemos acrescentar ainda a advertência feita pelos PCN (1998, p. 24) sobre o uso da modalidade oral apenas como instrumento, em situação escolar:

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 113-114), uma abordagem focada na língua oral apenas como instrumento de comunicação, não somente não estabelece objetivos pedagógicos e didáticos, como também apresenta outro aspecto que segundo o autor é problemático:

a) a dimensão comunicativa da expressão oral – consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores, ou, de maneira mais geral, a adaptação ao contexto social – não é absolutamente trabalhada, dada a centração na expressão de si;

Outra questão que merece reflexão é a excessiva valorização da escrita em detrimento do oral no ambiente escolar. Essa centralização da escrita deve-se muito à concepção de língua subjacente ao ensino de Língua Portuguesa. A esse respeito, Marcuschi (2002, p. 21) afirma que se “trata da noção de língua adotada ou suposta, pois, sem exagero, pode-se postular que tudo dependerá da noção de língua que se tiver em mente”. Conforme já frisamos, ainda está muito presente, nas práticas escolares, uma visão instrumental da língua, e o texto escrito tem sido o seu único objetivo. Essa postura levou a escola a perseguir um modelo de escrita idealizado, desconsiderando o uso e a função social da língua.

Para que os gêneros orais entrem de vez para o cenário escolar, é importante que a um só tempo eles sejam compreendidos como práticas sociais e instrumentos de comunicação. A primeira “fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)” e a segunda “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62-65).

Tendo em vista a importância do trabalho com a oralidade e suas relações com a escrita a partir dos gêneros textuais, concordamos com Teixeira (2012), quando defende que o professor não deve mais continuar insistindo em atividades do tipo “converse com seu colega”, “conte uma história”, “discuta em grupo”. Na maioria das vezes, essas atividades ocorrem sem qualquer sistematização ou justificativa, e cria-se a impressão de que, com isso, a oralidade está sendo bem trabalhada. Na verdade, o que temos nessas situações é o emprego da língua como um mero instrumento de comunicação, sem qualquer perspectiva funcional ou interacional. É o que alerta Cruz (2012, p. 49) em sua pesquisa:

Respostas orais, oralização de textos escritos, reescritura de textos orais, entre tantas outras atividades são vistas nos LD que tendem a estar afinados com as teorias linguísticas e 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 é uma perspectiva ainda distante.

Muitos profissionais da área da educação podem se perguntar: por que, para que e como ensinar gêneros na escola? Sem pretensões categóricas, a resposta às duas primeiras indagações nos remete a Dolz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo dos autores):

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado, ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns.

Sabemos que toda comunicação ocorre por intermédio dos gêneros textuais. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a atividade de linguagem tem origem nas situações de comunicação, representando uma interface entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, os gêneros podem funcionar como referência para o desenvolvimento da linguagem. Os principais objetivos visados são: o conhecimento e o domínio do gênero, para melhor produzi-lo na escola e fora dela. Um bom começo seria o aprendizado por meio da estabilidade dos gêneros como suporte de uma atividade de linguagem. Nessa perspectiva, segundo os autores, três dimensões parecem essenciais:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (id, p. 64)

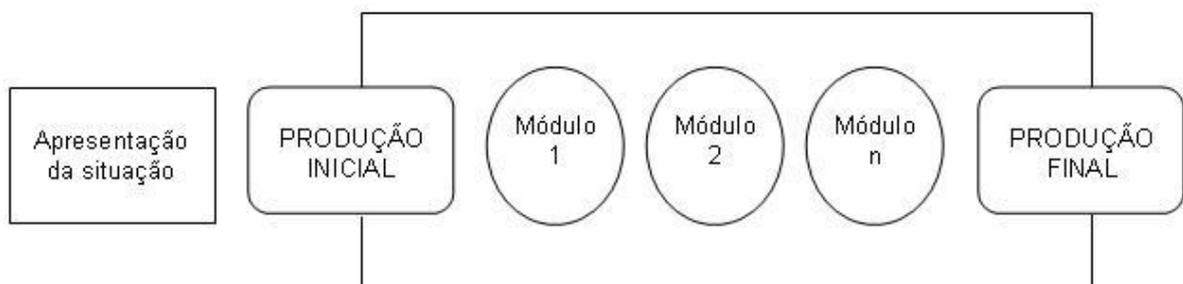
Partindo desses objetivos, em conformidade com Teixeira (2012), a escola pode ampliar a capacidade de interlocução do aluno, conscientizando-o das características dos gêneros escolhidos para trabalhar. Assim, por exemplo, no gênero textual oral entrevista, o professor pode enfatizar aspectos relacionados a situações formais como uso da linguagem, polidez, formas de gestualidade, expressão corporal, regras de organização do texto, tema, finalidade do texto, turnos, tópicos discursivos etc. Por outro lado, em uma conversa informal, o professor poderá observar, com seus alunos, a presença de hesitações, marcadores discursivos, reformulações, repetições, traços típicos da fala espontânea e analisar seus efeitos no texto e sua função. Isso significa expor o aluno a diferentes situações de interlocução que contribuem para sua inserção social.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) apresentam uma metodologia muito eficaz e produtiva utilizada para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, conhecida como sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores partem do princípio de que os gêneros são instrumentos de comunicação que nos permitem realizar uma ação numa situação particular. Assim, no dizer de Marcuschi (2008, p. 212), “quando alguém tem de agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como “instrumento para agir discursivamente”.

Esse modelo de trabalho em sequências didáticas tem como objeto os gêneros textuais, orais ou escritos, mas, principalmente, busca fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula. Por isso, procura atender as seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

A sequência didática dispõe de um conjunto de procedimentos organizados, de maneira sistemática, que permite ao aluno conhecer melhor as técnicas e os instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Portanto, ela tem a finalidade de ajudar o aluno a apropriar-se das práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. Como forma de viabilizar essa proposta, os autores propuseram o Esquema 1:



Esquema 1 - Estrutura de base de uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

De acordo com o esquema, a sequência didática envolve quatro fases. A fase inicial representa o primeiro contato do aluno com o gênero escolhido. Nela, é definida a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos: a produção de um gênero específico (um debate, seminário, entrevista, carta do leitor, conto etc). Para isso, busca-se identificar as características e a situação de produção do gênero a ser trabalhado. Segundo Cruz (2012, p. 51),

O texto deixa, então, de ser encarado como um simples objeto de decodificação, mas propõe-se que todo o contexto enunciativo seja observado, de forma a fazer com que o aluno participe de um projeto coletivo de reconhecimento de um dado gênero, observando-lhe as particularidades, seu público-alvo, a forma de sua reprodução e os interactantes do jogo comunicacional.

Na segunda etapa, que corresponde à produção inicial, o aluno terá que elaborar um primeiro texto com base naquilo que foi analisado e observado na situação inicial. De acordo com os autores da sequência didática, essa fase é muito importante, pois revela ao professor as habilidades adquiridas pelos alunos e as que ainda precisam ser desenvolvidas. Segundo Cruz (2012, p. 51), essas tarefas são diferentes do que se faz, normalmente, na escola:

Diferentemente das tradicionais “redações escolares” em que o aluno é levado a produzir ao longo de sua vida acadêmica, o trabalho com um gênero específico permitirá compreender que (i) as produções não estão desvinculadas de uma situação específica e (ii) os alunos, ao serem apresentados a essa situação de produção, mesmo numa produção inicial, apresentam um texto-protótipo muito mais adequado do que se não tivessem sido apresentados ao gênero.

Marcuschi (2008, p. 217) concorda que não se deve considerar a produção textual como um fim em si mesmo: “considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. Supera-se aquela velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística”.

Essa mesma abordagem pode ser empregada no trabalho com os gêneros textuais orais. Normalmente, as atividades são realizadas, na escola, sem nenhum objetivo ou função, por isso, muitas vezes, tornam-se ineficazes e desestimulantes. O aluno não se vê inserido em um projeto comunicativo, no qual ele precise de fato pensar nas condições de produção do texto, nos propósitos comunicativos, no seu interlocutor, nas estratégias linguísticas. No entanto, a fala não ocorre no vazio e, por isso, é organizada a partir dos objetivos que se quer alcançar na interação. Desse modo, não deveria se resumir a atividades em que o aluno apenas

fala sobre algo sem observar ou refletir sobre as ações e operações empregadas na situação comunicativa.

Na fase de módulos da sequência didática, as dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração da produção inicial serão trabalhadas de forma a garantir a superação dos problemas. Desse modo, conforme salientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87-88), “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos”. Além disso, as atividades elaboradas para essa fase podem também tratar questões relacionadas à gramática e à sintaxe tendo em vista as suas relações com o gênero trabalhado. Assim, por exemplo, em uma notícia, o aluno poderá compreender melhor a função do emprego do modo indicativo, por expressar certeza dos fatos. No plano da sintaxe, observamos, normalmente, nos textos dos alunos, frases incompletas, predomínio de coordenação, demonstrando uma influência da sintaxe do oral. No entanto, mostrar aos alunos que essas ocorrências dependem dos objetivos pretendidos em cada gênero é torná-los críticos e reflexivos sobre a própria língua.

A última etapa da sequência didática é reservada à produção final do gênero. Nesse momento, o aluno põe em prática todo o aprendizado adquirido nas etapas anteriores, e professor pode medir e avaliar os avanços alcançados a partir de sua produção inicial. Conforme Marcuschi (2008, p. 216), “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido”.

Outra forma de trabalhar os gêneros textuais orais, enfatizando a questão da oralidade em sala de aula e a sua relação com a escrita, é por meio de atividades de retextualização. De acordo com Marcuschi (2010), esse procedimento consiste na passagem de uma modalidade da língua para outra. Tendo em vista os parâmetros das situações das interações verbais, os gêneros manifestam variadas relações entre o oral e a escrita. Reconhecer suas respectivas especificidades pode contribuir para uma visão mais rica e abrangente sobre o funcionamento da língua. Isso implica aumentar a capacidade de observação da língua para além do código, saindo da superfície das formas para os processos. Como o nosso objetivo é ampliar a consciência linguística dos nossos alunos, é importante

que percebam que as modalidades da língua não representam formas estanques e possuem modos próprios de organização. Dito isso, concordamos com o autor, quando afirma que

a língua não é transparente nem é determinada, pois ela não se esgota no interior do código. Os sentidos não são simplesmente codificados (depositados no interior do código), pois eles são sempre produzidos na relação dos sujeitos com a língua, dos sujeitos entre si e na complexa articulação com outras instâncias de produção e funcionamento da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 72)

De acordo com Marcuschi, realizamos constantemente esses processos nas nossas interações do dia-a-dia. Isso ocorre, por exemplo, quando lemos um livro e contamos o seu enredo para um interlocutor, ou, ainda, quando um aluno anota em seu caderno as explicações que ouve do professor. Essas atividades podem ocorrer inúmeras vezes e de diferentes modos na nossa sociedade. Normalmente, praticamos essas ações linguísticas sem perceber a complexidade desses procedimentos. Para Marcuschi (2010, p. 47, grifo do autor), “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*”. O autor salienta ainda que

as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam com ações aparentemente não problemáticas. Já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (id., p.48)

Sob a ótica das relações entre fala e escrita, o autor apresenta quatro possibilidades de retextualização representadas no Quadro 1.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)</li> <li>2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)</li> <li>3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)</li> <li>4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)</li> </ol> |
|--|

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 48)

Marcuschi aponta algumas operações de natureza linguístico-textual e cognitiva para a transformação do texto falado para o texto escrito. As operações de transformação realizadas são basicamente:

- Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- Inserção de pontuação baseada na entoação da fala;
- Eliminação de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egoicos;
- Introdução de parágrafos e pontuação detalhada sem modificar a ordem dos tópicos;

- Introdução de marcas metalinguísticas;
- Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamento;
- Tratamento estilístico;
- Reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa;
- Agrupamento de argumentos.

Nessa perspectiva, na abordagem, por exemplo, de uma entrevista oral, em sala de aula, o professor pode realizar com seus alunos atividades que enfoquem esses processos de transformação de um texto oral em um texto escrito. Desse modo, os estudantes, por exemplo, terão a chance de observar como as hesitações, reformulações, pausas etc. podem colaborar para o funcionamento e construção do texto falado. Em contrapartida, ao proceder à transformação do texto falado para o escrito, poderão perceber que essas estratégias não se aplicam ao texto escrito, que utiliza suas regras próprias.

Por outro lado, conforme salienta Hoffnagel (2010, p. 202-203), em “revistas dirigidas a jovens e adolescentes e que entrevistam artistas, a linguagem é coloquial, tanto na parte do entrevistador quanto do entrevistado”. Nesses casos, alguns fenômenos típicos da oralidade são mantidos e têm “o efeito no leitor de que está compartilhando uma conversa íntima entre pessoas do mesmo mundo”. (id., p. 203). Já, em entrevistas com autoridades ou especialistas, a linguagem é mais formal. Procedendo a essa análise nas aulas, os alunos poderão verificar que a oralidade e a escrita se relacionam de acordo com o público-alvo, propósito e tópico da entrevista.

Nesse sentido, Crescitelli e Reis (2014, p. 35) também atestam a importância de um trabalho que parte da fala para se chegar à escrita:

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

Procuramos destacar aqui algumas possibilidades de encaminhamento para o trabalho com os gêneros textuais orais, em sala, abarcando questões de oralidade e sua relação com a escrita. Entretanto, o mais importante é concebermos uma entrevista, uma palestra, uma conversa entre amigos, um pedido de informação na rua, um relato oral etc, não apenas como instrumento para falar, mas, conforme atestam Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2010),

como práticas sociais. Uma vez concebido dessa forma, teremos maiores chances de preparar uma boa aula sobre um gênero textual oral escolhido, apresentando aos alunos a oportunidade de refletir sobre o seu funcionamento de acordo com cada situação de interação. Com isso, os aprendizes poderão perceber que a língua não ocorre no vazio, mas a todo instante reveste-se de sentido que surgem a partir das práticas e situações para se chegar a um discurso significativo. Portanto, não podemos responder a como trabalhar gêneros textuais orais, em sala, se não entendermos por que nos comunicamos. Caso contrário, os alunos estarão fadados a colecionar formas sem nunca entenderem sua funcionalidade em um contexto social.

#### 2.4 – Oralidade

O trabalho com a oralidade na escola carece ainda de desenvolvimento, de objetivos e de clareza quanto a sua importância na melhoria do uso da língua em geral. Um ensino com base na perspectiva da oralidade requer uma revisão de algumas concepções usuais sobre o oral e seu ensino, assim como a forma como se concebe a oralidade e suas relações com a escrita.

Antes de situar o oral como fenômeno de linguagem revestido de práticas sociais das quais emerge uma gama de variedades de oral, é importante observá-lo a partir daquilo que ele tem de próprio. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 127, grifo do autor), “o termo “oral”, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. A língua falada é desenvolvida e estimulada logo nos primeiros anos de vida de um indivíduo e, em geral, ocorre antes da escrita. O domínio da fala é indispensável para as relações sociais que se estabelecem nas e pelas interações das quais as crianças participam. A partir desse enquadre, percebemos que a fala e a escrita estão relacionadas às modalidades da língua e que a diferença entre elas decorre no modo de verbalização: via aparelho fonador ou via elementos gráficos. Porém, o nosso intuito é observar essas duas modalidades em seu funcionamento, ou seja, ultrapassar o plano do meramente oral ou grafemático. De acordo com Marcuschi e Dionisio (2007, p. 26), seria muita ingenuidade ver

na relação fala e escrita apenas uma diferença de meio de manifestação ou representação, ou seja, a escrita seria representada graficamente, e a fala, pelo som. (...) a distinção som-grafia é essencial para a relação fala-escrita do ponto de vista discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua.

A língua é um conjunto de práticas discursivas que vai além de uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas. Conforme atestam Marcuschi e Dionisio (2007), é importante entender a diferença entre lidar com formas linguísticas ou práticas sociais. O aspecto central nessa questão é a observância de duas distinções: (i) relação entre fala e escrita; (ii) relação entre oralidade e letramento. As expressões “fala” e “escrita” apontam para as formas orais e escritas, respectivamente, sob o aspecto do material linguístico e de sua realização textual discursiva. De acordo com o autor, as expressões “língua falada” e “língua escrita” devem ser usadas tendo em mente que não se trata de duas línguas, mas dois modos de representação da mesma língua. Portanto, conforme salientam Marcuschi e Dionisio (2007, p. 32, grifos do autor), “quando tratamos da *fala* ou da *escrita*, lidamos com aspectos relativos à organização linguística”.

Do ponto de vista discursivo, a língua falada e a língua escrita apresentam características próprias que as diferenciam e que geram consequências formais muito importantes. Segundo Castilho (2014, p.16),

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

A esse propósito, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 20) ressaltam que “as diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual”:

- (i) A fala ocorre em tempo real, diferentemente da escrita, em função da natureza do processamento.
- (ii) As estratégias interativas ocorrem tanto em textos falados, como em textos escritos, mas em ambos os casos esses recursos aparecem de forma específica devido às necessidades peculiares de uso.
- (iii) A organização do tópico e a progressão referencial ocorrem de modos diferentes na oralidade e na escrita.
- (iv) A atividade metaenunciativa é mais frequente na fala que na escrita. A atividade metaenunciativa são comentários do tipo: “em outras palavras”, “quero dizer com isso que...”, “corrigindo o que eu disse”. De acordo com Marcuschi e Dionisio (2007), não se trata apenas de uma questão de modalidade, mas de gênero também, visto que essa atividade ocorre mais

em situações monológicas de fala, como em uma aula, conferência, sermão. Já na escrita, segundo o autor, ocorre mais em editoriais.

(v) A escrita se manifesta como grafia e a fala como som. Trata-se de um aspecto relevante, pois como a fala se materializa pelo som, ela é fugaz e a escrita como materialidade gráfica, é duradoura.

(vi) Com relação à situacionalidade, a fala apresenta condições contextuais diferenciadas da escrita. Essa ocorre na forma de monólogo com ausência de agentes e aquela na forma de diálogo face a face, com um maior aproveitamento dos contextos partilhados. No entanto, o autor adverte que essa caracterização é mais válida para as formas prototípicas da fala e da escrita.

(vii) Em textos orais, verbalização e planejamento ocorrem concomitantemente. Já em textos escritos, escrita e produção final ocorrem em momentos distintos. Desse fato decorre que, na fala, as marcas da produção ficam explícitas e, na escrita, o autor do texto tem a possibilidade de refazer o texto, substituir as palavras. Essa característica pode dar a falsa impressão que a fala é sempre confusa, caótica ou incoerente, porém esses aspectos são traços típicos, sobretudo da fala espontânea.

Retomando oralidade e letramento, na esteira de Marcuschi (2010), ambas referem-se às práticas sociais ou práticas discursivas no tratamento da língua falada e da língua escrita. Segundo o autor, os termos letramento e alfabetização não se confundem, desde que se entenda esta como um domínio formal da escrita e aquele como as práticas sociais da escrita. Por sua vez, o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, (...) até uma apropriação profunda” (id., p.25), enquanto a alfabetização “é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. (id., p. 21-22). Na sociedade, um indivíduo pode apresentar um grau mínimo de apropriação da escrita e não conseguir escrever uma carta, nem ler um jornal, mas é letrado, pois identifica o valor do dinheiro, identifica o número do ônibus, consegue distinguir as mercadorias pela marca etc. Portanto, letrado “é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. (id., p. 25).

Atualmente, como se verá adiante, a tendência é considerar a fala e a escrita, como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. O ponto de vista das práticas sociais levou-nos a considerar a língua a partir dos usos e é, nessa perspectiva, que a oralidade passou a ser explorada e investigada. Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 26), “os termos fala e escrita passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que de produtos”. Nesse sentido, a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Com o avanço dos estudos, a tendência atual é observar as especificidades de cada uma dessas modalidades na perspectiva da construção e organização textual e da produção de sentidos pretendidas. Portanto, o que se pretende hoje é dar mais atenção aos fenômenos dialógicos e discursivos. Nesse sentido, Marcuschi (2010) salienta que a fala e a escrita apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 13-14), “as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas”.

Partindo dessas posições, muitos estudiosos, como Marcuschi (2010), defendem a importância de intensificar os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita. Tais estudos podem contribuir para desmistificar a corrente ideia de que a escrita é superior à fala. De acordo com o autor, normalmente, essa visão é baseada em uma análise centrada no código e na imanência do fato linguístico.

Esta perspectiva que relaciona fala e escrita orienta-se numa visão interacionista e visa a lidar com a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Desse modo, dedica-se a perceber as diversidades das formas textuais, compreender a integração fala/escrita, detectar as especificidades de cada modalidade na própria atividade de construção dos sentidos. Segundo Marcuschi (2010, p. 34), a perspectiva interacionista preocupa-se

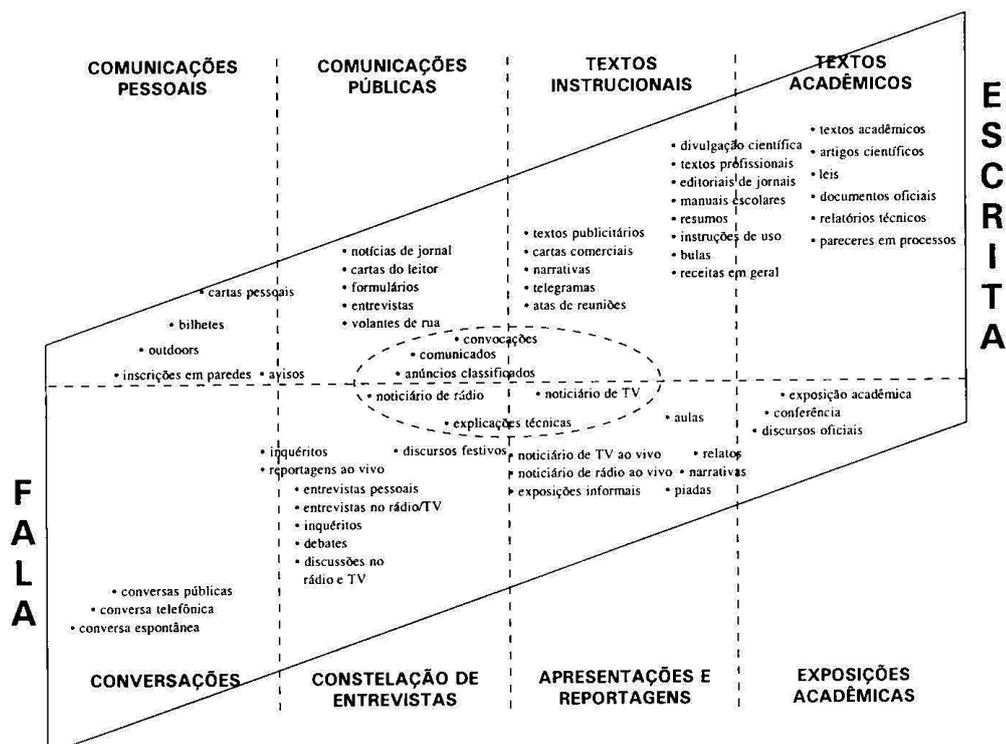
com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais.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

permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Portanto, na abordagem atual, a relação fala/escrita reflete um constante dinamismo fundado no *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual entre as duas modalidades. Nesse sentido, são muito importantes os postulados encontrados em Marcuschi (2010, p. 42), quando explicita que

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 textuais-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.

Com isso, verificamos que a conversa espontânea, por exemplo, representaria um gênero prototípico da fala, enquanto um artigo científico apresentaria características marcantes da escrita. Por outro lado, fala e escrita podem aparecer mescladas ou imbricadas gradativamente ao longo do contínuo. Como exemplo, destacamos os bilhetes ou as cartas pessoais, que podem apresentar características tanto da fala quanto da escrita. O mesmo ocorre com o noticiário de rádio ou de tv considerado gênero misto. Isso pode ser visto no Esquema 2 a seguir:



Esquema 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 41)

A par do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita, conforme exposto acima, outro parâmetro que a nossa pesquisa considerou produtivo para a análise do uso da língua refere-se à monitoração estilística. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 24), “a escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal”. Segundo a autora, esse processo não apenas demanda maior atenção e planejamento, mas também considera a influência do interlocutor sobre o comportamento estilístico do falante. Sendo assim, “o falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações” (id., p. 25).

Para Bortoni-Ricardo, alguns fatores colaboram para a escolha estilística: os participantes da interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. Além disso, no estilo monitorado, o grau de atenção e planejamento são maiores, implicando maior complexidade cognitiva. Desse modo, o apoio contextual na produção dos enunciados e a familiaridade com a tarefa comunicativa podem colaborar para um melhor desempenho nesse estilo. Por isso, é tão importante o contato dos alunos com gêneros orais que não fazem parte do seu dia-a-dia, para que possam estar prontos a corresponder às exigências comunicativas desses textos que não são exercitados na escola de forma regular.

Como já enfatizamos, a escrita sempre teve destaque, principalmente, nas aulas de português. Em contrapartida, o estudo da oralidade ainda carece de maiores esclarecimentos, discussões e análises. No entanto, essa realidade segue outros rumos, sobretudo a partir do enfoque dado a oralidade nos PCN (1998, p.24) por entender que o aluno deve ser “um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania”. Para que o oral, de fato, ganhe legitimidade no ambiente escolar, é necessária a compreensão das especificidades e das regularidades do oral na perspectiva do uso, ou seja, em gêneros textuais orais, e não em relação à escrita, como normalmente ocorre. Caso contrário, como salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 132, grifo dos autores),

ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos incícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo, em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado. Em resumo, vê-se aquilo que, muitas vezes e por muitos autores, tem sido chamado as “escórias” do oral espontâneo.

Ainda paira na atmosfera educacional a ideia de que o aluno chega à escola com um determinado conhecimento da modalidade oral e por isso, na maioria das vezes, não é

exposto a reflexões sobre o seu processamento. Ou seja, a língua oral é vista apenas como lugar da expressão espontânea do cotidiano, como alertam Dolz e Schneuwly (2004, p. 112):

aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas.

Essa postura adotada na escola inviabiliza um ensino que transforme o oral em objeto de ensino-aprendizagem, por falta de objetivos didáticos e pedagógicos e por não considerar a dimensão comunicativa da expressão oral. Sobre essa prática escolar, é interessante a reflexão apresentada em Marcuschi (2002, p. 21): “seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula”.

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

No caso da escola, com base no consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, tanto por professores quanto pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala, 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.

Quando o oral é ensinado, isso ocorre quase sempre na perspectiva da escrita. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 112-113, grifos do autor), “o oral que se aprende é o oral da escrita”:

Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua – e, logo, da expressão da realidade e do pensamento -, a fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusivas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar. (...) Nos dois casos, *o oral* é concebido como um todo homogêneo que se confunde com a escrita ou se opõe a escrita, também vista como unidade homogênea. As próprias denominações “escrita” e, sobretudo, “oral” contribuem para a manutenção dessa concepção, sendo também dela resultantes, quando introduzida a dicotomia oral/escrita nos programas escolares.”

Além desses aspectos, outra questão que deve ser observada, embora não seja nosso objetivo aprofundá-la, mas apenas suscitar algumas reflexões sobre a valorização de algumas variações linguísticas. De acordo com Marcuschi (2002, p. 24), “a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita”. Em Marcuschi (2010), o autor ressalta

que não se trata de dois dialetos, mas de duas modalidades que se relacionam em situações reais de uso da língua. Conforme essa perspectiva, a variação ocorreria tanto na fala como na escrita. Por isso, muitos autores, como Marcuschi (2002, 2010), Leal e Seal (2012), refutam estratégias que estereotipam o jeito de falar de um determinado grupo social em textos escritos, ao invés disso, seria mais interessante observar como esses usos provocam determinado efeito de sentido.

Além disso, Leal e Seal também advertem sobre a desvalorização das marcas de oralidade em textos de crianças, jovens e adultos e defendem que “inserir no texto escrito marcas dos contextos eminentemente orais de interação é um modo de evidenciar as relações entre as diferentes vivências dos indivíduos em situações complexas de interação”. (id., p. 82). Nesse sentido, observam que, em entrevistas televisivas, os interlocutores apoiam-se em textos escritos para a produção oral e, por outro lado, em entrevistas publicadas em jornais e revistas, algumas marcas de oralidade são mantidas com a intenção de provocar algum efeito de sentido.

Desse fato decorre que o trabalho da oralidade em sala de aula resume-se, muitas vezes, à oralização de um texto, “considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 132). Foi o que comprovou Cruz (2012), que buscou evidenciar como são apresentados os conteúdos referentes à oralidade e aos gêneros orais públicos nos Livros Didáticos aprovados pelo PNLD 2011, destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa de Cruz baseou-se em um trabalho realizado em Marcuschi (1997, 2005) em que o autor procurou investigar o lugar da fala no espaço escolar e no Livro Didático de Língua Portuguesa. Após a conclusão do primeiro trabalho, Marcuschi observou que a oralidade era vista com descaso pelos autores dos manuais e, mesmo após cerca de uma década da primeira publicação, os resultados não foram diferentes.

De acordo com Cruz (2012), muitos anos depois, os manuais didáticos ainda não apresentavam um conceito claro sobre oralidade. O autor também observou que, na maioria das coleções analisadas, persistia a dicotomia entre oralidade e escrita; poucas coleções conseguiram associar adequadamente oralidade com gêneros textuais e as atividades dos Livros Didáticos consistiam em oralização da escrita e resposta oral de perguntas de interpretação textual. Segundo Cruz, as coleções poderiam também explorar mais os aspectos da oralidade para além da leitura dramatizada. Os trabalhos realizados por Marcuschi (1997,

2005), Cruz (2012), entre outros, nos dão uma dimensão do que ainda falta para que os estudos sobre a oralidade se constituam de fato um objeto de ensino.

Ampliando a discussão, Brandão (2003) ressalta um estudo pioneiro realizado por Chafe, no qual o autor compara conversação espontânea e prosa acadêmica, consideradas por ele dois gêneros prototípicos da fala e da escrita. Segundo Chafe, fala e escrita opõem-se, fundamentalmente, pelas seguintes dicotomias: fragmentação x integração e envolvimento x distanciamento. Na escrita, não há interação face a face entre os interlocutores (distanciamento) e, por dispor de maior tempo para sua elaboração e planejamento, caracteriza-se pela sua integração. Na modalidade falada, ocorre exatamente o contrário. Trata-se de uma interação face a face (envolvimento) e há fragmentação advinda da sua condição de produção na qual atuam outras linguagens, possibilitando uma comunicação mais rápida. Conforme Chafe (apud BRANDÃO, 2003, p. 240),

atualmente, entretanto, os linguistas defendem outro paradigma partindo da hipótese de que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não numa relação dicotômica de fala e escrita situadas em polos opostos.

Essa visão leva a uma percepção mais rica e complexa do oral e da relação oral/escrita. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 114, grifos dos autores),

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objeto de um trabalho escolar.

Não se trata de trabalhar o oral em geral, mas gêneros orais, observando suas especificidades. Nessa perspectiva, Antunes (2003) propõe um trabalho com a oralidade orientado para a coerência global, a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, as suas especificidades, a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social, para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

## 2.5 – Gênero entrevista em sala de aula

O gênero entrevista pode ser usado para uma consciência maior das características do gênero nas aulas de português e para despertar o interesse dos discentes acerca das variadas formas de relação entre oralidade e escrita. Concordamos com Hoffnagel (2010, p. 196), quando afirma que “tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros diversos)”.

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

a entrevista é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós, de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor da interação: o entrevistador pode simplesmente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir de tal maneira que o entrevistado é conduzido às respostas pré-estabelecidas por aquele; não precisamos ser grandes conhecedores para detectar o que ocorre e, frequentemente, ouvimos comentários do tipo: “o repórter não deixou Fulano falar e cortou”.

Levinson (1979, apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196) observou que

embora a entrevista tenha, em certo sentido, uma estrutura geral, comum a todos os tipos de evento em que se realiza, também manifesta estilos e propósitos diversos. O que todos esses eventos parecem ter em comum é uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por perguntas e respostas.

Leal e Seal (2012) concordam que as entrevistas se diferenciam de acordo com os seus objetivos. Desse modo, embora todas visem à informação, essas informações podem servir a vários fins. Assim, por exemplo, uma entrevista médica serve para diagnosticar um problema de saúde; na área de pesquisas científicas, uma entrevista é realizada com a finalidade de coletar dados e informações; na esfera jornalística, as entrevistas suscitam informações ou opiniões de figuras públicas; no contexto acadêmico, fundamentam estudos e subsidiam discussões teóricas. Nesse sentido, os diferentes tipos de entrevistas e seus diferentes propósitos podem servir para o desenvolvimento de uma variedade de propostas didáticas que levem os discentes a refletir sobre práticas relacionadas ao seu cotidiano, como no caso de uma entrevista médica ou uma entrevista de emprego que ocorrem em situações interacionais, nas quais, frequentemente, se sentem constrangidos ou ansiosos.

No entanto, devemos atentar para o fato de que existem situações comunicativas que apresentam em sua estrutura o par dialógico pergunta-resposta e não necessariamente representam uma entrevista, mas podem estabelecer com ela algum tipo de relação. Sobre isso, adverte Marcuschi (2000 apud HOFFNAGEL, 2010, p. 196):

(...) há eventos que parecem entrevistas por sua estrutura geral de pergunta e resposta, mas distinguem-se muito disso. É o caso da ‘tomada de depoimento’ na justiça ou do inquérito policial. Ou então um ‘exame oral’ em que o professor pergunta e o aluno responde. Todos esses eventos distinguem-se em alguns pontos (em especial quanto aos objetivos e a natureza dos atos praticados) e assemelham-se em outros.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) salientam que a entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição que pressupõe um entrevistado, responsável pelas respostas e um entrevistador, responsável pelas perguntas, cada um com papel específico. A função desse último é fazer o entrevistado, geralmente, um especialista ou uma figura pública, falar a respeito de assuntos que representam a demanda de informação. Segundo os autores, o que diferencia a entrevista de uma conversa comum é o seu caráter estrutural e formal especificamente planejado para atender às expectativas do destinatário. Além disso, conforme enfatiza Hoffnagel (2010, p. 196), “quando houver mais de dois participantes, como, por exemplo, quando uma banda de *rock* é entrevistada, os vários membros da banda respondem às perguntas, mas continua havendo apenas dois papéis desempenhados”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), é importante definir as dimensões ensináveis de um gênero, pois isso facilitará a apropriação deste como instrumento e

possibilitará o desenvolvimento de habilidades de linguagens diversas a ele associadas. Nesse sentido, no caso do gênero entrevista, os autores destacam três dimensões essenciais:

1. O estudo do papel do entrevistador, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contribui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores. Dessa forma, os alunos começam a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Aprender a viver o papel do entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes. Procura-se, assim, estabelecer instâncias internas de regulação que permitam ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.
2. O estudo da organização interna da entrevista: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.
3. O trabalho sobre a regulação local, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões e comentários.

Outro aspecto importante ocorre na articulação entre oralidade e escrita nos contextos de entrevista. Leal e Seal (2012) refletem sobre a relevância dessas relações como tema a ser abordado na esfera escolar com o objetivo de evitar o reducionismo e as dicotomias tão difundidas nesses ambientes. Com esse propósito, as autoras destacam algumas das inúmeras relações existentes entre oralidade e escrita. Uma delas refere-se à transferência de conhecimentos adquiridos em contexto oral para situações de escrita. Por exemplo, ao ser solicitado para escrever uma carta de reclamação, podemos utilizar a experiência oral de saber o que dizer ou como dizer como referência para auxiliar a tarefa de escrita, resgatando conhecimentos, como polidez, exigidos em determinadas situações em que as pessoas reclamam oralmente de algo. Outro exemplo refere-se à facilidade das crianças para ensinar brincadeiras. As autoras ressaltam que essa intimidade com textos instrucionais, adquirida desde muito cedo, contribui para transferência de conhecimentos do texto oral para o texto escrito. Isso ocorre também com outros gêneros, como os contos e as piadas. Ou seja, o conhecimento prévio do sujeito sobre determinado gênero pode servir de apoio para a aprendizagem da escrita.

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

a entrevista é um gênero primordialmente oral. Nas várias listas de gêneros de entrevista, a maioria refere a interações orais (entrevista com médico, entrevista para conseguir emprego, entrevista coletiva etc.), e mesmo com respeito à entrevista jornalística, pensamos primeiro nas entrevistas ao vivo dos programas de televisão e

rádio. Quando publicada em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi feita oralmente e depois transcrita para publicação. A escrita, porém, é apresentada na forma de diálogo, ou seja, é marcada a troca de turnos entre os participantes.

Para Leal e Seal (2012), o fato de haver entrevistas orais e escritas é algo que não pode passar despercebido na escola. Segundo as autoras, a exemplo das situações orais citadas anteriormente, como reclamação, ensino de jogos, contos e piadas que ajudam a produzir um gênero escrito, a experiência de assistir a uma entrevista televisiva também pode ajudar a compreender melhor uma entrevista escrita. Sendo assim, o aprendiz poderá perceber a finalidade do gênero e os papéis dos interlocutores para saber diferenciar, por exemplo, uma entrevista e uma conversa coloquial. Poderá também ajudá-lo a entender por que um dos envolvidos se estende mais em seu turno de fala. Ou ainda, perceber a relação que há entre a escolha do entrevistado e o tema apresentado. Desse modo, as autoras ressaltam que o uso de entrevistas nas duas modalidades pode representar um material valioso de análise para que os alunos saibam lidar com as situações em que as entrevistas são produzidas.

Ainda no contexto das entrevistas, conforme Leal e Seal (2012), oralidade e escrita podem se articular de diferentes modos. É comum, nessas situações, o entrevistador ler as perguntas para o entrevistado ou decorá-las e posteriormente oralizá-las. Além disso, as autoras apresentam outras situações em que o texto lido é complementado por meio de trechos produzidos oralmente com o intuito de acrescentar alguma informação ao texto. Isso ocorre, por exemplo, em uma apresentação de congresso, em intervenções de líderes religiosos ou ainda em entrevistas, na qual o entrevistador sente a necessidade de explicar a pergunta ou refazê-la em função da reação do entrevistado. Para Leal e Seal (2012, p. 78), “vivenciar situações desse tipo pode ser muito importante para desenvolver as habilidades relativas a diferentes recursos da oralidade”.

Leal e Seal (2012) também observam a inserção de textos originalmente orais em textos do domínio jornalístico, ressaltando que tais estratégias podem contribuir para a compreensão de textos escritos e para a reflexão sobre os recursos da oralidade como construção de sentido do texto escrito. Normalmente, esses recursos são empregados com a intenção de denotar vivacidade e veracidade aos fatos narrados, causando o efeito de diálogo com o leitor por meio de uma narrativa envolvente. Além disso, segundo Hoffnagel (2010, p. 203), em revistas dirigidas a jovens e adolescentes, algumas características típicas da fala, presentes tanto na parte do entrevistado quanto do entrevistador, são preservadas com o

intuito de causar no leitor o efeito “de que está compartilhando uma conversa íntima entre pessoas do mesmo mundo”.

Outro tipo de situação destacada pelas autoras, em relação à articulação entre oralidade e escrita, refere-se ao uso da escrita como apoio para construção de textos orais. Sobre isso, exemplificam com casos em que professores utilizam *slides* ou cartazes como suporte para as aulas. O mesmo ocorre em debates, nos quais, é frequente o uso de anotações como apoio para os debatedores desenvolver a sua argumentação. Com relação à entrevista, é comum também o uso de roteiros ou informações que auxiliam nas perguntas ou respostas. Segundo as autoras, a reflexão sobre o emprego de recursos escritos em diferentes situações de oralidade pode auxiliar o aprendiz a compreender melhor suas imbricações.

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

### 3 – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

#### 3.1 – Metodologia

Nesta seção, procuramos apresentar algumas propostas de atividades relacionadas ao gênero textual oral: entrevista. Com isso, pretendemos focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias do gênero, realizar algumas reflexões e análises sobre as características da oralidade e sua relação com a escrita. Essas propostas, que podem ser adaptadas a outros níveis de escolaridade, destinam-se a alunos que cursam o Bloco I e Bloco II da modalidade PEJA II e foram aplicadas em uma escola do Município do Rio de Janeiro. A modalidade PEJA II abarca os quatro anos do Ensino Fundamental II, porém a duração é menor em relação ao ensino regular, e as aulas direcionam-se a jovens e adultos que por algum motivo não puderam concluir seus estudos.

Esse programa de ensino é considerado, pelos estudantes, como uma possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, experimentar novas oportunidades, reafirmar o seu papel de cidadão crítico e resgatar a sua autoestima. Desse modo, para a elaboração da proposta, levamos em consideração o tempo que os alunos estiveram afastados do ambiente educacional e também o histórico de fracasso escolar que muitos vivenciaram. A maioria desses alunos foi transferida para o ensino noturno, por não apresentar a idade compatível com o ano escolar que cursava devido à repetência. Por isso, buscamos dar voz aos alunos, por meio de discussões e análise do material proposto, partindo de sua realidade e procurando conhecer suas experiências e conhecimentos prévios.

O áudio da entrevista utilizada para elaborar as atividades, assim como a sua transcrição (Anexo 1) e regras de transcrição (Anexo 2), foram extraídos do banco de dados de estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias, coordenado pelas professoras Silvia Rodrigues Vieira, Maria Antonia R. C. da Mota e Silvia Figueiredo Brandão.<sup>3</sup> No âmbito do português do Brasil, os pesquisadores desse projeto recolheram dezoito gravações em Copacabana e adjacências e dezoito gravações em Nova Iguaçu. Os critérios utilizados para constituição das amostras respeitam três variáveis extralinguísticas: faixa etária, nível de instrução e sexo do informante. Utilizamos uma das entrevistas colhidas no município de Nova Iguaçu, que pode ser identificada no banco de dados do site como NIG-A-2-M (NIG > Nova Iguaçu, A > faixa etária 18 a 25 anos, 2 > ensino médio e M > sexo feminino).

---

<sup>3</sup>< <http://www.concordancia.lettras.ufrj.br>>

A escolha do gênero entrevista deve-se ao fato de, muitas vezes, esse tipo de texto não ser abordado adequadamente como objeto de ensino e aprendizagem ou como instrumento que facilite as práticas de linguagem dos estudantes. Desse modo, ancorados num quadro teórico sociointeracionista e baseados em análises empíricas, buscamos confrontar os alunos com as especificidades do texto. O estudante, normalmente, tem conhecimento da estrutura geral de uma entrevista escrita ou oral, mas a escola não costuma trabalhar de forma integral, organizada e sistematizada os aspectos formais e funcionais do gênero. Por isso, a nossa finalidade é conscientizá-lo sobre a estrutura e organização do texto, observando seu contexto de produção e analisando as estratégias linguísticas empregadas para produção de sentido. Isso poderá contribuir para que o aprendiz se aproprie de noções, técnicas e instrumentos que viabilizem sua capacidade de comunicação em um dado contexto.

Sabemos que, embora os estudos sobre oralidade e escrita e suas relações sejam bastante disseminados e discutidos pela comunidade acadêmica, reconhecemos que não há ainda uma aplicabilidade dessas teorias no ambiente escolar e tampouco se encontram completamente difundidos nesse contexto. Muitas vezes, essa falta de aplicabilidade das pesquisas e do conhecimento teórico necessário sobre o assunto pode manifestar-se como um pretexto para não trabalhar a oralidade nas aulas. Há uma carência significativa de material didático-pedagógico que subsidie o trabalho do professor em sala de aula, o que revela uma necessidade urgente do professor que precisa de apoio para realizar sua tarefa.

Para alcançarmos nossos objetivos, foram formuladas questões que incluam reflexões, análises e discussões que destaquem o papel fundamental de alguns aspectos da oralidade na construção de sentido e organização dos textos, de acordo com os propósitos comunicativos subjacentes à interação. Também abordamos nas questões aspectos concernentes à composição do gênero entrevista, enfatizando o objetivo principal do texto, o suporte no qual costuma circular, os interlocutores, as estratégias linguísticas e a tipologia textual predominante, conforme Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012). Além disso, foi ressaltada a relação fala-escrita por meio de atividades de retextualização, segundo Marcuschi (2010).

Com o intuito de tornar a nossa proposta mais objetiva, procuramos elaborar atividades que abarquem etapas diferentes de contato com o texto – (i) pré-textuais, (ii) textuais e (iii) pós-textuais, conforme Silva (1992, apud SANTOS, CUBA RICHE e TEIXEIRA, 2012, p. 48) –, observando as seguintes características:

(i) *atividades pré-textuais*: nessa etapa, enfatizamos a motivação para despertar o interesse e chamar a atenção dos alunos para o texto. Procuramos ativar os conhecimentos prévios dos alunos e levá-los a levantar hipóteses. Desse modo, buscamos despertar o interesse do aprendiz sobre alguns fenômenos que ocorrem quando falamos – como, por exemplo, hesitações, pausas, correções, repetições, sobreposições etc. – analisando sua função no texto falado. Além disso, procuramos explorar o conhecimento do aluno sobre os aspectos constituintes de uma entrevista. Para colaborar com as discussões e reflexões, apresentamos duas entrevistas realizadas pela apresentadora Marília Gabriela no programa De Frente com Gabi.<sup>4</sup>

(ii) *atividades textuais*: nessa fase, procuramos trabalhar aspectos linguísticos e textuais. Para tanto, foram realizadas atividades de escuta e apreciação da entrevista NIG-A-2-M (ver Anexo I). Com isso, buscamos observar, por exemplo, o tema, a intencionalidade, os papéis dos interlocutores, as condições de produção do texto, estratégias de construção textual/produção de sentidos, símbolos empregados na transcrição etc.

(iii) *atividades pós-textuais*: nesse momento, buscamos relacionar o texto da entrevista a outros textos e a aspectos contextuais. Com elas, analisamos, por exemplo, uma entrevista escrita, promovendo uma comparação de linguagens entre a entrevista oral e a entrevista escrita. Em seguida, propomos a transformação da entrevista oral NIG-A-2-M em um texto escrito.

É importante dizer que as atividades aqui desenvolvidas não representam uma sequência didática (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que apontamos nesta Dissertação como uma das formas de lidar com gêneros textuais orais e escritos em sala. No entanto, a nossa proposta relaciona-se com alguns aspectos desse procedimento: partimos da apresentação de um gênero, entrevista, e discutimos em sala as características do texto; apresentamos outros exemplares do gênero para que o aluno pudesse refletir e analisar sua forma e função; como o nosso objetivo era trabalhar também a questão da oralidade e sua relação com a escrita, também enfatizamos esses aspectos; posteriormente, elaboramos atividades que visassem um entendimento melhor do processo de construção e organização do texto. Por outro lado, as nossas atividades não incluíram uma proposta de produção inicial, nem final, conforme as que são definidas tradicionalmente na sequência didática. No nosso caso, no final do trabalho, os alunos realizaram a retextualização do trecho de uma das entrevistas abordadas em sala.

---

<sup>4</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=0q7MhBu6wNU>>  
<<https://www.youtube.com/watch?v=xa0FB66lCE4>>

Portanto, nessas atividades que propusemos, buscamos salientar as especificidades da oralidade, procurando compreender melhor a sua realização em função da situação de produção e organização do texto falado, sobretudo no gênero entrevista. Também buscamos observar os aspectos composicionais que caracterizam uma entrevista, assim como evidenciar que a fala e a escrita seguem regras próprias de organização de acordo com o contexto de produção. Além disso, pudemos refletir sobre a relação fala/escrita que, em determinadas situações, podem aproximar-se ou distanciar-se a depender do contexto e das intenções pretendidas. Com relação à estrutura das atividades, achamos conveniente inserir alguns comentários, após as atividades. Esses comentários destinaram-se apenas aos professores e o intuito foi esclarecer possíveis dúvidas e ampliar algumas discussões.

### 3.2 – Propostas de atividades

#### ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

1) O professor poderá conversar com os alunos sobre aspectos específicos da oralidade, tais como: (1) se eles já perceberam que, quando falamos, é comum repetirmos algumas palavras, ou procedermos a uma entoação enfática, pela necessidade de destacar as nossas ideias ou sentimentos; (2) se eles já perceberam que, algumas vezes, a nossa fala se sobrepõe à do nosso interlocutor, quando falamos ao mesmo tempo, causando truncamento; (3) se já observaram que, como estamos planejando a fala no mesmo instante em que a verbalizamos, ocorrem algumas pausas, alongamentos ou correções, no momento em que falamos.

#### Comentários:

- Nessa atividade, o professor terá a oportunidade de apresentar alguns aspectos decorrentes da fala, tais como: pausas, turnos de fala, entonação, correções, repetições, hesitações, digressões, marcadores conversacionais etc.
- Essa sondagem preliminar visa a salientar aspectos da fala do aluno que são empregados, no seu dia a dia, em conversas informais ou em situações mais formais, mas nem sempre o falante percebe o seu uso.
- Essas perguntas podem conduzir, nesse início, uma tomada de consciência de algumas características da fala que, normalmente, são empregadas em situações diversas, porém os alunos não sabem ainda reconhecer o seu valor e a sua função no texto. Tais aspectos são intrínsecos à competência comunicativa, em contextos interativos de natureza oral. Por isso, não devem ser encarados como fatos isolados, aleatórios ou até mesmo disfunção do falante, pois desempenham papéis importantes na fala: papéis formais, cognitivos e interacionais. Sua atuação opera no plano do processamento e apresenta motivações discursivas. Assim, por exemplo, quando um falante procede a uma entoação enfática, busca focalizar elementos no discurso que podem contribuir

para construção do sentido dentro de uma dada situação comunicativa. Da mesma forma, a hesitação, que pode se manifestar por meio de algumas marcas empíricas como pausas, alongamentos, expressões hesitativas “eh”, “ah”, “ahn”, itens lexicais, marcadores discursivos etc., tem um papel pragmático considerável. Não podemos deixar de ressaltar que essas atividades de formulação ocorrem tanto no texto falado quanto no texto escrito, porém são utilizadas estratégias diferentes em cada uma das modalidades.

- O professor poderá aproveitar para observar que opinião os alunos têm sobre essas características da fala. Possivelmente, eles percebem algumas ocorrências, como repetição, correção, hesitações, pausas, alongamentos como erros, insegurança ou defeito, e essa será uma ótima oportunidade para o professor desfazer alguns equívocos propagados na esfera educacional. Apenas para citar alguns como, por exemplo, a noção de que a escrita é superior à fala, a visão da fala pautada na escrita padrão, o fato de se ignorar os contextos de uso da língua, a falsa ideia de considerar fala e escrita como opostas etc.

2) Sugerimos que o professor comece com uma motivação para despertar o interesse dos alunos, procurando saber o que eles consideram mais relevante em uma entrevista oral.

#### Comentários:

- Essa conversa preliminar é muito importante, porque o professor poderá verificar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero textual oral entrevista. A partir dessas informações, o professor terá condições de auxiliar o aluno a reconhecer as principais características do gênero.
- Se o professor perceber que a turma está acanhada, ele poderá sugerir alguns aspectos da situação comunicativa para serem abordados, como tema da entrevista, objetivo da entrevista, o contexto em que entrevistador e entrevistado se encontram, nível de formalidade/informalidade, o caráter estrutural e institucional da entrevista, perfil dos interlocutores, o papel de mediador do entrevistador etc. Desse modo, por exemplo, o professor poderá indagar aos alunos que temas normalmente são tratados em uma entrevista, a quem interessa o assunto abordado ou, ainda, dependendo do entrevistado, a entrevista pode ser mais formal ou informal e em que medida isso influencia na linguagem utilizada. Vários questionamentos podem ser apresentados para que os alunos reflitam e discutam sobre as características do gênero entrevista.

- Dependendo das respostas dos alunos e do seu grau de envolvimento com a tarefa proposta, o professor poderá aprofundar as questões tratadas, caso julgue necessário.

3) Após essa abordagem inicial, o professor poderá apresentar trechos de duas entrevistas orais realizadas pela entrevistadora Marília Gabriela ao prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, e à atriz Tatá Werneck, no programa De Frente com Gabi, e pedir aos alunos que:

a) observem as diferenças e semelhanças entre as duas entrevistas.

b) indiquem como os aspectos observados na questão anterior influenciam a interação entrevistador e entrevistado.

#### Comentários:

- Os alunos poderão perceber como os interlocutores comportam-se de forma distinta nas duas entrevistas em função, por exemplo, dos temas abordados. Em uma das entrevistas, o assunto tratado é sobre política e, claramente, a postura dos interlocutores é mais formal, causando reflexo no comportamento e na linguagem empregada por ambos. Na outra entrevista, o assunto refere-se à profissão da entrevistada, conhecida por sua atuação como comediantes, tornando a interação menos formal.
- Do ponto de vista da interação, é importante observar características específicas de cada indivíduo, tais como: idade, sexo, posição social, profissão, escolaridade etc.
- É perceptível também a postura da entrevistadora em relação a um e outro, influenciando nas suas escolhas linguísticas e na condução da entrevista. Isso ocorre porque um dos entrevistados é uma figura de autoridade, o prefeito de São Paulo, e o outro é uma personalidade do meio artístico, Tatá Werneck.
- Outro fato interessante é a questão da audiência, pois os entrevistados não estão se dirigindo apenas à entrevistadora, mas a um público alvo que está implícito na situação comunicativa. Portanto, esses fatores são determinantes para o processo de envolvimento, negociação e construção do texto. No caso do prefeito Fernando Haddad, por exemplo, é a sua imagem de político que está em foco, por isso procura transmitir segurança, capacidade, conhecimento etc.
- Essa abordagem tem a finalidade de levar o aluno a perceber como esses aspectos influenciam diretamente na organização e na construção do gênero. As diferenças apontadas acima oferecem uma oportunidade ao professor de exercitar a percepção dos seus alunos sobre o funcionamento discursivo da entrevista, desenvolvendo neles um olhar analítico sobre esses fatos.

- Ainda sobre essas entrevistas, o professor poderá apresentar à classe outros questionamentos: O tema foi bem explorado? O entrevistado foi tratado segundo o registro esperado (formal ou informal)? Ocorreram digressões durante a entrevista? (se em caso afirmativo, como a entrevistadora contornou a situação?) O entrevistador deixou de fazer alguma pergunta importante?

## ATIVIDADES TEXTUAIS

1) Propomos que o professor apresente a entrevista oral E1 (NIG-A-2-M) aos alunos. A seguir, o professor deixará que os próprios alunos reconheçam as características dos indivíduos envolvidos no processo e as condições de interação e organização do texto, considerando os seguintes questionamentos:

- É possível identificar a idade, posição social, escolaridade, profissão e o local em que o informante vive?
- Qual o tema tratado no texto?
- Qual a finalidade da entrevista?
- Qual o grau de formalidade ou informalidade presente no texto, levando em consideração a situação comunicativa?
- Como esses fatores contribuem para a construção do texto?

### Comentários:

- O objetivo dessa atividade é encorajar a participação crítica dos alunos, fazendo-os associar informações, levantar hipóteses e fazer inferências.
- É importante que os alunos percebam as condições de produção desse diálogo, pois, embora ele seja real, “não se trata de um diálogo espontâneo, no sentido de ter acontecido por acaso e de ter sido gravado secretamente”, conforme Brait (1997, p. 189). Segundo a autora, “os traços caracterizadores dos participantes, assim como a situação em que o diálogo se dá, são fatores importantes quando o objetivo da análise é o processo interacional”. (id., p. 193).

2) A seguir, o professor entregará o texto transcrito da entrevista E1 (NIG-A-2-M) para os alunos. Eles deverão observar os símbolos usados no texto, escutando novamente o áudio da entrevista. Após esse procedimento, o professor proporá os seguintes questionamentos:

- De que maneira é possível identificar as falas do entrevistador e da entrevistada?
- Qual é a função das reticências nesse texto?
- Na fala, as pessoas costumam prolongar a pronúncia de vogais. Como a transcrição da entrevista registra esse fato?
- Identifique os sons de fundo presentes no texto.
- Qual a finalidade do texto transcrito?

## Comentários:

- Provavelmente, a princípio, os alunos poderão estranhar esse tipo de texto, podendo até confundi-lo com um exemplar da língua escrita em função de apresentar símbolos gráficos que são concernentes a esta modalidade. Por isso, será necessário esclarecer aos alunos que o texto transcrito apresenta algumas peculiaridades. De acordo com Preti (1997), os textos transcritos utilizam letras maiúsculas e minúsculas, diacríticos como os acentos agudos e o til, sinais de pontuação como o ponto de interrogação e as reticências, além de espaçamento entre os vocábulos formais. No entanto, alguns desses sinais são empregados na transcrição com outros fins. Por exemplo, as letras maiúsculas não são usadas em início de frase, mas para nomes próprios, siglas e entonação enfática. As reticências indicam qualquer pausa. Além disso, outros sinais gráficos não convencionais da língua escrita são utilizados em textos transcritos, conforme quadro apresentado no Anexo 2 da Dissertação.
- O professor poderá referir-se a outros símbolos presentes no texto, como por exemplo, os utilizados para indicar interrupção, incompreensão de palavras, simultaneidade de vozes, entoação enfática etc.

3) Como o emprego da pausa é bastante frequente em determinados textos orais, o professor poderá discutir com os alunos qual a função desse recurso na fala e como ele colabora na construção do texto. Além disso, o professor poderá estimular os alunos a levantar hipóteses sobre os gêneros textuais orais em que esse emprego é mais recorrente e por quê.

## Comentários:

- A partir de suas respostas, o professor pode esclarecer que, quando falamos, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, e, por isso, o falante recorre a essa estratégia da pausa, buscando elementos linguísticos em sua memória que possam garantir uma melhor clareza do seu projeto de fala.
- É importante salientar que as pausas são mais comuns em comunicações espontâneas que não exigem tanto planejamento quanto em outros gêneros textuais orais - como, por exemplo, em uma palestra mais formal, na qual o falante costuma preparar previamente o seu discurso por meio do texto escrito.

4) O professor poderá utilizar como objeto de análise e reflexão outro fenômeno linguístico típico da oralidade: as hesitações. Elas se materializam por meio de determinados fenômenos: pausas longas, alongamentos vocálicos, expressões hesitativas ('éh', 'ah', 'ahn', 'mm'). Com a ajuda do professor, os alunos poderão identificá-las no texto transcrito e refletir se esse recurso ajuda ou atrapalha na compreensão do texto.

## Comentários:

- Algumas vezes, as hesitações são consideradas irrelevantes ou uma disfunção do falante do ponto de vista de um estudo formal da língua, mas são bastante produtivas e eficazes como estratégia de construção do texto falado. Por isso, a escola não deveria furtar-se ao dever de fornecer aos seus alunos uma abordagem contextualizada que lhes garanta maior domínio e consciência do seu uso.

5) Outro procedimento característico da língua falada é a correção. É comum os textos falados apresentarem marcas de reformulação, devido ao processo de planejamento e verbalização simultâneo da fala. Observando o texto transcrito, o professor pedirá aos alunos que identifiquem em que momentos da entrevista os interlocutores precisaram empregar esse recurso.

## Comentários:

- É comum, em ambiente escolar, a correção ser vista como uma falha resultante de uma visão preconceituosa da fala, considerada, muitas vezes, descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento, características concebidas tendo por parâmetro um ideal de escrita. No entanto, a tendência atual é observar as características de cada modalidade num contínuo, a partir de suas condições de produção (fatores interacionais e pragmáticos) e organização. Por isso, é importante compreender que, quando falamos, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, deixando marcas de nossas revisões e reformulações, o que explica a alta frequência de correções na fala. Por outro lado, quando se escreve, temos tempo para planejar o texto, revisar, reelaborar, apagar os erros.

6) Chamamos de turno a “posse de fala” dos indivíduos envolvidos em uma situação comunicativa oral. Ele desempenha um papel importante na organização textual, pois pode apresentar um valor informativo, contribuindo para o desenvolvimento do tema, ou um valor referencial, demonstrando que um dos interlocutores está acompanhando o assunto. Desse modo, o professor poderá pedir aos alunos que:

a) identifiquem no texto transcrito as intervenções com valor informativo e as intervenções de valor não referencial.

b) Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do texto. Justifique.

## Comentários:

- Esperamos que os alunos reconheçam o que é um turno de fala e observem que representa um componente importante da estrutura e organização de uma entrevista.
- Esperamos ainda que percebam que qualquer intervenção do interlocutor representa um turno de fala, tendo ela valor informativo ou não e que as intervenções de valor não referencial também contribuem para o desenvolvimento do texto, pois

demonstram que o interlocutor está acompanhando e compreendendo a fala do outro, como nos seguintes casos: “L: com certeza”, “L: tem?”.

7) No texto transcrito, há um momento em que a fala dos interlocutores se sobrepõem.

a) De que modo isso é demonstrado no texto transcrito?

b) Na sua opinião, a partir do trecho analisado, as falas simultâneas representam uma falta de polidez ou um desejo acalorado de participação?

Comentários:

- É importante conscientizar os alunos que devemos respeitar o turno de fala do nosso interlocutor e que, muitas vezes, a transgressão a essa regra pode denotar falta de polidez. Os alunos precisam compreender bem esses fatos para enfrentar melhor situações em que uma postura mais adequada é fundamental como, por exemplo, em uma entrevista de emprego ou em um debate.

8) Para a atividade a seguir, o professor poderá pedir que os alunos vejam mais uma vez o texto transcrito da entrevista E1 (NIG-A-2-M) e observem a seguir alguns exemplos de marcadores conversacionais.

“agora”    “então”    “ai”    “sabe”    “entendeu”    “tá”  
           “né”                    “certo”            “é verdade”            “tipo assim”

Essas palavras ou expressões são usadas para encadear e organizar as informações, possibilitando maior interação entre os falantes. Baseados nessas informações, os alunos seguirão as seguintes instruções:

a) Organizem-se em grupo e identifiquem alguns marcadores conversacionais que aparecem no texto.

b) Organizem os marcadores conversacionais encontrados, de acordo com os papéis que eles exercem, preenchendo o quadro a seguir.

**FUNÇÃO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS**

**EXEMPLO**

INICIAR O ASSUNTO

⇒

CONCLUIR O ASSUNTO

⇒

c) Expliquem a importância desses marcadores no texto oral.

Comentários:

- Entre os exemplos mais frequentes de unidades articuladoras estão as formas “agora”, “então”, “ai”, “sabe”, “entendeu”, “tá”, “né”. As gramáticas tradicionais não contemplam alguns desses elementos, pois não se enquadram nos critérios de classificação das classes gramaticais, nem desempenham funções lógicas do ponto de vista sintático. Muitas vezes, a relevância discursivo-interacional desses elementos não é discutida, prejudicando uma visão mais rica e complexa da língua.

## ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS

1) Quando uma entrevista oral é transformada em uma entrevista escrita para ser publicada em suportes impressos, não aparecem algumas características típicas da oralidade. Compare o trecho a seguir publicado na revista Canal Extra (27 de março de 2016) com um trecho do texto transcrito da entrevista E1 (NIG-A-2-M). A seguir, responda as perguntas abaixo:

### TEXTO 1

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

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

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

### TEXTO 2

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

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

O texto 1 foi editado para ser publicado em uma revista, ou seja, a entrevista oral de Humberto Martins dada ao Canal Extra foi transformada em um texto escrito, para torná-lo o mais adequado possível ao meio em que circula. Por isso, não revela as pausas dadas pelo entrevistado, a sua entonação, o prolongamento de vogais, entres outros aspectos da oralidade. Conclua:

⇒ A que tipo de leitor o texto 2 parece se dirigir?

⇒ Com que objetivo o texto 2 foi publicado com características típicas da fala?

⇒ O texto 2 não é um texto escrito. O que o diferencia de um texto escrito?

⇒ Que marcas típicas da fala não estão presentes no texto 1 e por quê?

⇒ Quando uma entrevista é publicada em jornal ou revista, ela foi feita oralmente e depois transcrita para publicação. Levante hipóteses do que foi apagado do texto original.

⇒ Apesar de o texto 1 ter sido editado para ser publicado na revista, que aspectos da oralidade permanecem nele e por quê?

## Comentários:

- É importante que o professor ressalte em conjunto com os alunos as diferenças entre os dois textos. O texto 1 foi produzido a partir de uma entrevista oral, portanto algumas características da fala foram retiradas para se adequarem a nova proposta textual. Desse modo, as pausas, hesitações, reformulações, alongamentos etc. foram supridos do texto. Por outro lado, no texto 2, é possível observar algumas estratégias típicas da fala. Assim, o aluno poderá perceber que esses elementos são fundamentais para o processo de interação e que o seu emprego não é aleatório, mas tem uma finalidade no texto oral.
- Outra questão que deve ser ressaltada é o objetivo de cada texto (em termos de informação e público-alvo), pois isso irá influenciar a construção do texto. O texto 1 foi publicado na revista *Canal Extra* cuja finalidade é entrevistar pessoas públicas (artistas), promovendo o entrevistado e fazendo com que o público conheça melhor a pessoa entrevistada. Além disso, essa revista dirige-se a adultos, jovens, adolescentes masculinos e/ou femininos. Por outro lado, o texto 2 tem como propósito a análise e observação da fala em contexto oral e destina-se a estudiosos e pesquisadores da língua falada.

2) Quando transformamos um texto oral em um texto escrito, realizamos algumas operações:

- Eliminamos as marcas interacionais: pausas, hesitações, alongamentos, partes de palavras.
- Introduzimos a pontuação.
- Retiramos as repetições e redundâncias.
- Inserimos os parágrafos.

Com base nessas operações, transforme o trecho a seguir em um texto escrito, seguindo as três primeiras operações.

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

## Comentários:

- Consideramos que, normalmente, conforme foi evidenciado na seção 2.3, os usuários da língua, no seu dia-a-dia, realizam atividades de retextualização, porém não costumam perceber as operações envolvidas nesse processo, portanto os alunos poderão apresentar algumas dificuldades nessa atividade. Inclusive, para muitos deles, essa tarefa poderá representar algo totalmente novo, visto que as atividades escolares

raramente trabalham a língua nessa perspectiva. Por isso, nesta atividade, eles realizarão apenas as operações mais simples.

- Caso o professor perceba que eles não entenderam bem o processo, poderá apresentar outros exemplos de retextualização, como os encontrados em Marcuschi (2010).

3) Para a atividade seguinte, o professor poderá solicitar aos alunos que transformem todo o trecho abaixo em um texto escrito, utilizando as quatro operações, citadas na atividade anterior.

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

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

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

L: com certeza

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

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

D: e o

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

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

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

D: ah: tem tem positivos

L: tem?

D: deve ter né? todo lugar tem

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

#### Comentários:

- Esta atividade oferece um grau maior de complexidade, pois, diferentemente da atividade anterior, os alunos precisarão entender melhor as principais diferenças entre fala e escrita do ponto de vista da formulação textual, conforme apontado na seção 2.4, reorganizando o texto de acordo com o objetivo pretendido. Inclusive, poderão decidir se eliminarão ou não algumas características da oralidade, já que o contexto da entrevista permite essa escolha. Para isso, o professor deverá enfatizar, por exemplo, que na entrevista, percebemos que a entrevistada tem intimidade com a entrevistadora: “L: positivos... ((risos)) positivos cunhada?”. Conforme explicitado na seção 2.5, o

autor do texto escrito pode empregar alguns aspectos da oralidade para causar algum efeito de sentido, dependendo do contexto.

- Se o professor quiser ampliar as reflexões, ele poderá pedir aos alunos que imaginem que esse texto escrito será publicado no *Jornal Extra* como parte de uma pesquisa realizada para saber a opinião dos moradores do Rio de Janeiro sobre o lugar em que moram, já que é esse o tema da entrevista trabalhada. Nesse sentido, os alunos precisarão considerar o veículo de comunicação, a finalidade do texto, o público-alvo e o perfil dos interlocutores, podendo discernir melhor sobre os efeitos de sentido produzidos no texto.
- É importante enfatizar que a oralidade não é o lugar da informalidade e o texto escrito o lugar da formalidade. Reiteramos em diversos momentos, nesta Dissertação, que a relação entre fala e escrita deve ser concebida no contínuo dos gêneros textuais.

4) O professor poderá realizar uma sequência de atividades, de acordo com as seguintes etapas:

a) Peça que a turma forme duplas.

b) Combine quem será o entrevistador e quem será o entrevistado.

c) Escolham um tema.

d) Preparem as perguntas.

e) Gravem a entrevista.

f) Apresentem a entrevista para turma e façam comentários sobre os aspectos formais e funcionais observados na entrevista.

Comentários:

- Para finalizar as atividades, o professor poderá propor essa tarefa com o intuito de perceber se os alunos conseguiram absorver bem as ideias discutidas sobre a forma e a função do gênero entrevista, assim como os aspectos que contribuem para a construção de sentido no texto. Analisar como as pessoas interagem em uma entrevista pode dar aos alunos a oportunidade de observar a forma como ocorre a troca de falantes, o envolvimento dos participantes, a maneira como o tema se desenvolve, nível da linguagem, aspectos da fala etc. Todas essas questões poderão ser discutidas com a classe ratificando ou aprofundando a consciência dos alunos sobre o gênero entrevista.

#### 4 – Análise de atividades de retextualização

Nesta seção, procederemos à análise de nove atividades realizadas pelos alunos do Peja II. Procuraremos observar como os alunos assimilaram os conteúdos debatidos em aula e quais foram suas principais percepções e dificuldades sobre o processo de retextualização. Para isso, dividimos as atividades em três grupos: os alunos que cumpriram com êxito a atividade (grupo 1), os que obtiveram resultados parciais (grupo 2) e o único que não alcançou os resultados pretendidos (grupo 3). Os alunos que participaram da atividade receberam as seguintes designações: aluno A, aluno B, ... e aluno I. Levaremos em consideração o fato de a proposta representar para esses alunos uma atividade nova e desafiadora, por não estarem habituados a observar a língua sob a perspectiva da sua funcionalidade e por esse procedimento não ser tão exercitado no ensino de língua.

Conforme evidenciamos ao longo desse estudo, a escola procura, quase sempre, enfatizar os aspectos formais da língua, dando pouca atenção ao que ocorre de fato na perspectiva do uso efetivo dela. Por isso, solicitamos aos alunos que, conforme a questão 3 das atividades pós-textuais, realizassem a retextualização do trecho da entrevista E1 (NIG-A-2-M). O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos percebam que na transformação do texto oral para o texto escrito ocorrem operações importantes que interferem tanto no código como no sentido da língua, conforme atesta Marcuschi (2010). Portanto, neste estudo, serão investigadas as quatro operações do modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, de acordo com Marcuschi (2010, p.75), que correspondem a: (i) eliminação de marcas interacionais: pausas, hesitações, alongamentos, partes de palavras; (ii) introdução da pontuação; (iii) retirada de repetições e redundâncias e (iv) introdução de parágrafos.

Cabe esclarecer que, segundo Marcuschi (2010, p 54), conforme a finalidade da retextualização, ocorrem implicações importantes no nível de linguagem do texto, “já que é comum uma fala descontraída e casual (informal) receber uma transformação mais descontraída, e uma fala formal receber uma transformação mais formal”. Segundo o autor, é importante ter em mente que um texto que foi editado para ser publicado receberá um tratamento diferente do texto editado para utilização como tarefa didática. Por isso, deixamos claro que a nossa intenção é evidenciar a transformação do texto falado para fins didáticos, observando se os alunos perceberam os processos estratégicos de formulação do texto.

GRUPO 1: Alunos que cumpriram com êxito a atividade

Aluno A: Observamos que foram realizadas logo no início do texto algumas operações, retirando os aspectos mais salientes da fala como as pausas e os alongamentos. Porém, conforme salienta Marcuschi (2010), normalmente, essa operação está ligada à terceira, na qual ocorre a retirada de repetições e redundâncias. É interessante também observar a introdução da pontuação, já que a fala não apresenta esse recurso, fazendo com que o aluno se baseie na prosódia. Segundo Marcuschi, ela também representa um forte indício de interpretação.

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

---

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

---

No trecho seguinte, a resposta da entrevistada foi dividida em dois parágrafos. Normalmente, nesse caso, o indivíduo sente a necessidade de paragrafação, motivado pelo eixo temático no tópico narrativo. Outro ponto interessante, ainda nesse trecho, é a substituição do dêitico “lá” por “nesse bairro”. Verificamos que a aluna foi além das quatro operações solicitadas, empregando a quinta operação que consiste em introdução de marcas metalinguísticas para suprir, na escrita, a explicitude da informação.

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

---

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

---

Aluno B: O que impressiona, nos dois trechos da retextualização desse aluno, é a drástica redução em termos linguísticos e a razoável conservação de informações originais. De acordo com Marcuschi (2010, p. 75), esses casos podem representar uma situação limite entre a retextualização e o resumo e salienta que, neles, são empregadas todas as operações do modelo, podendo ser considerado um exemplo bem sucedido de retextualização.

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

---

*L: a cidade esta muito perigosa mesmo*

---

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

---

*L: tem sim (risos) tem ônibus para todo lugar e dar para chegar Rapido em qualquer lugar.*

---

Aluno C: No trecho a seguir, o aluno não só realizou as operações esperadas como também promoveu operações relacionadas à seleção e ordenação de conteúdos e condensação, eliminando informações secundárias. Ao lado desses aspectos observamos também que optou pelo agrupamento do conteúdo por meio da paragrafação. Portanto, verificamos que as mudanças realizadas no texto resultam em uma sequência lógica mais consistente e sistemática, demonstrando uma compreensão clara do original.

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

---

*L: e a condução, tem ônibus para todos os lugares, tem metrô e trem e essas coisas são pontos positivos.*

*Você não precisa andar muito para pegar uma condução para o centro do rio, para irmos para o centro e um pouco distante.*

---

Aluno D: Nesse trecho, observamos a manutenção quase que integral do conteúdo, ou seja, o texto preserva a maioria das proposições do texto-alvo. No entanto, realizou a aplicação das quatro operações.

---

*L: Vamos ver, condução tem! onibus para tudo quanto é lugar, tem metro.*

*Pavuna trem! Ponto positivos? que não Precisa Tar andando, uma distância comprida pra procurar uma condução! Pra você ir pro Rio é um pouco distante pra quem mora aqui.*

*Então essas coisas pra mim seira um ponto positivo.*

---

Aluno E: Essa retextualização apresenta algumas características peculiares. O texto começa com uma pequena apresentação, contextualizando a entrevista. Percebemos a presença bem delimitada das indicações dos interlocutores: o autor do texto se coloca no papel de entrevistador e nomeia o seu interlocutor. O texto também apresenta uma sequência lógica e uma ordenação sintática bem definida.

---

- *Conversando com minha amiga sobre o que ela acha do nosso bairro.*

Eu – Ana, então em relação o lugar onde moramos, você acha que é violento? Como você vê nosso bairro no Rio de Janeiro.

Ana – Em termos de violência, realmente tem em tudo quanto é lugar, se a gente for pensar dessa forma todos lugares estão perigoso. à noite quando venho do colégio é um pouco perigoso.

Minha mãe vai me buscar eu não volto sozinha, eu moro lá pouco tempo, quando eu morava aqui, tem duas semanas que eu me mudei, estudava um pouco mais próximo, não tinha problemas, agora lá eu, fico com um pouco de medo, não conheço ninguém, tenho medo até de sair, a violência lá fora tá horrível né?

---

GRUPO 2: Alunos que obtiveram resultados parciais na atividade

Aluna F: Nesse trecho, observamos a repetição de frases que poderiam ter sido suprimidas do texto, como: “tem em tudo que é lugar”. Verificamos também a manutenção de estruturas mais empregadas na fala: “é um pouco meio perigoso”, “fico com medo até de sair essas coisas”. No entanto, percebemos que ocorreu a eliminação de marcas interacionais e houve introdução de pontuação.

---

*Em termos de violência realmente, **tem em tudo quanto é lugar** se a gente, for pensar dessa forma, **tem em tudo quanto é lugar**. Lá assim à noite, quando volto do colégio, realmente é um **pouco meio perigoso**, minha mãe vai me buscar, eu não volto sozinha. Realmente, eu moro lá, há muito pouco tempo. Aqui não, quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei aqui, estudava até um pouco mais próximo. Não tinha esse problema. Agora lá, eu fico com um pouco mais de medo, porquê eu não conheço ninguém, eu fico com medo até de sair **essas coisas**, evito ficar saindo, porquê a violência aí fora, está horrível.*

---

Aluno G: A retextualização apresentou mudanças relativas às marcas interacionais, procedendo à eliminação de pausas, marcadores discursivos, alongamentos e truncamentos, porém não ocorreu um tratamento de estilo, preservando as unidades proposicionais e sua sequência. Observamos que a palavra “moradia” dá outra conotação à frase, não estabelece relação com o texto original e prejudica o sentido do texto. A última frase revela uma interpretação particular do aluno. Portanto, percebemos que, provavelmente, o retextualizador não compreendeu bem o texto original. Entretanto, o que conforme Marcuschi (2010, p. 86), “não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento”.

---

*Em termo de violência, tem em todo lugar, se agente pensar dessa forma não existirá **moradia**, quando eu volto do colégio realmente e perigoso, minha mãe vai me buscar todas as noites para eu não vir sozinha, moro no Bairro há pouco tempo tem duas semanas que eu mudei, estudava mais próximo de casa. Não tinha problema algum agora fico com muito medo **ninguém me conhece**, e evito até sair as vezes, **é horrível ficar preso dentro da sua própria casa por conta da violência.***

---

Aluno H: Percebemos que o aluno executou as quatro operações, porém em alguns trechos da retextualização parece não ter entendido bem algumas partes do texto. Observamos que a retextualização apresenta problemas com o uso dos advérbios “aqui” e “lá”. Em alguns trechos, eles são ignorados. Aliás, outros alunos também usaram essa estratégia. Em outro momento, transformou a resposta da entrevistada em pergunta e, no último segmento do texto, realizou uma condensação drástica da informação, retirando conteúdos importantes do texto original.

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

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

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

L: com certeza

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

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

D: e o

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

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

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

D: ah: tem tem positivos

L: tem?

D: deve ter né? todo lugar tem

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

---

*Em relação ao lugar onde você mora, o que você acha?*

*Em termos de violência realmente tem em todo lugar, se a gente for pensar dessa forma, a noite quando volto do colégio e muito perigoso, e minha mãe me buscar moro muito pouco tempo **aqui** tem duas semanas, estudava até*

*perto e não tinha esse problema, eu fico com medo, não conheço ninguém, tenho medo de sair a rua e muita violência.*

*Você classifica essa questão como um ponto? negativo?*

*Todo lugar tem violência?*

*Pessoas maltratando os idosos?*

*Positivo cunhada (risos)*

*Vamos ver né a condução, porque daqui e longe pro Rio.*

---

GRUPO 3: Aluno que não alcançou os resultados pretendidos na atividade

Aluno I: Essa retextualização foi a que mais apresentou dificuldades, pois o aluno praticamente não executou as operações. Retirou apenas as pausas e alongamentos do texto original, mas manteve os marcadores discursivos, os truncamentos, palavras aglutinadas, repetições e a mesma sequência do texto alvo. Não introduziu a pontuação e não delimitou a fala dos interlocutores. Na segunda linha da retextualização, ele retirou símbolo que indicava alongamento “to:do”, mas deixou a sílaba separada. Percebemos que a retextualização não foi bem sucedida.

---

*Ah tá então em relação ao lugar onde você mora você acha que ele é violento que ele não é como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um **to do** eh em termos de violência realmente é e tem em tudo quanto é lugar né se a gente for pensa dessa forma tem tudo quanto é lugar lá assim a noite quando eu volto do colégio realmente e um pouco meio perigoso minha mãe vai me buscar eu não sozinha que realmente eu moro lá há muito pouco tempo aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo não tin não te não tinha esse problema agora lá eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém eu fico com medo até de sair essas coisas evito tar saindo que a violência aí fora tá horrível né*

---

Após a investigação das retextualizações, verificamos que a maioria dos alunos obteve êxito na atividade. O grupo 1 demonstrou maior consciência sobre a oralidade e sua relação com a escrita. Esse grupo foi além das quatro operações solicitadas, executando estratégias que causaram mudança na ordem estilística e na sequenciação tópica. Esses alunos perceberam que cada modalidade tem suas especificidades, embora não sejam dicotômicas. Demonstraram também boa compreensão do texto original.

Já o grupo 2 conseguiu reconhecer características típicas da fala, atuando no campo da regularização, porém não promoveu transformações em suas retextualizações. No

entanto, os alunos realizaram as quatro operações desejadas. Já o grupo 3 não alcançou os objetivos pretendidos, pois nem mesmo as operações de regularização foram implementadas.

Podemos dizer que, de modo geral, a maioria dos alunos apresentou uma boa performance. Esperamos que atividades como essas sejam cada vez mais frequentes no ambiente escolar para sairmos de vez de um ensino meramente formal e atuarmos mais no plano da interação e da textualidade.

## 5 – DIÁRIO DE EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, procuraremos relatar como ocorreu a aplicação das atividades propostas. Não abordaremos as experiências por turma; buscaremos apresentá-las de forma geral, ressaltando os principais fatos ocorridos. Para expor melhor as situações vivenciadas, dividimos o relato em três etapas: características da fala, gênero textual oral entrevista e retextualização. Por último, apresentaremos algumas considerações finais sobre a experiência.

A aplicação das atividades propostas no capítulo 3 desta Dissertação começou no dia 23 de junho de 2016 e se estendeu até o dia 07 de julho de 2016. Foram aplicadas em quatro turmas diferentes, com cerca de 10 a 15 alunos: 151, 152, 161 e 162, no turno da noite. As idades dos alunos variam entre 16 e 55 anos, mas a maioria é de estudantes mais jovens. Na modalidade Peja II, cada disciplina ocorre uma vez por semana com duração, aproximadamente, de três horas e meia. Desse modo, a aplicação das atividades foi realizada em duas aulas, exceto na turma 161, na qual foram gastas três aulas.

### 5.1 - Características da fala

Essa etapa correspondeu ao momento inicial das atividades e começou com uma conversa com os alunos sobre alguns aspectos da fala. A princípio, eu tinha algumas hipóteses sobre esse primeiro contato. Imaginei que seria algo relevante de ser abordado em uma aula de português, visto que as práticas escolares não lidam normalmente com assuntos que tratam da construção do texto falado ou das características típicas da fala. Por outro lado, no ensino tradicional, percebemos uma ênfase no estudo do texto escrito. No entanto, não se prepara o aluno para agir discursivamente nas diferentes situações de uso da língua.

Quando se aborda algum aspecto da fala, não raro, é por meio de leitura de textos ou alguma atividade em que o aluno precisa conversar sobre algo, contar uma história, sem, contudo, levar em consideração as condições de produção do texto. Considero essas atividades importantes, pois podem servir para trabalhar a entonação, a prosódia, as pausas e também podem ajudar os alunos a perderem a inibição e adquirirem mais confiança ao ler um texto. Porém, a escola não deveria se limitar apenas a essas funções. Além disso, também imaginei que trabalhar características da fala seria algo diferente para os alunos, porque, na perspectiva do ensino-aprendizagem, eles têm muito mais contato com textos escritos do que com textos orais, que são utilizados apenas como instrumento de comunicação. Portanto, a

relação que eles têm com a escrita e a fala é diferente do ponto de vista da importância que é dada a cada uma dessas modalidades na escola. Junta-se a esses fatos a crença de que o aluno, ao ingressar na escola, já apresenta razoavelmente um certo domínio da fala, no entanto essa aquisição restringe-se quase sempre a esfera familiar e, por isso, precisa ser ampliada gradualmente em função das relações sociais que os aprendizes terão que lidar ao longo de suas vidas.

Nessa perspectiva, eu acredito que o estudo do texto falado deveria ser parte integrante das aulas de português, promovendo um estudo progressivo dessas habilidades. Por outro lado, comumente, esses estudos são quase sempre centrados na forma e desconectados das situações reais de uso da língua. Nesse sentido, as minhas hipóteses foram confirmadas por meio do interesse e o envolvimento que eles demonstraram nas atividades, quando procuraram discutir, refletir e compreender as questões apresentadas. No ambiente escolar, os alunos ainda não foram levados a compreender a importância e a função de alguns elementos característicos do texto falado e nem como eles contribuem para a construção de sentido desse texto. Por isso, acredito que tenham reagido e colaborado tão bem com as atividades.

O que eu pude perceber por meio das respostas dos alunos é que para eles a língua é um sistema de uso privado, ocorre no vazio e os sentidos são dados a priori. Foi interessante perceber que os alunos também têm suas hipóteses sobre essas questões e isso favoreceu a momentos de inúmeras reflexões, perguntas e respostas, interesse e envolvimento por parte dos aprendizes, demonstrando que o que eu esperava no início das atividades, isto é, a ideia de que os estudos da fala e a construção do texto falado seria algo relevante e diferente para os alunos, foi confirmado ao longo da execução das tarefas. Ficou claro, a partir da nossa conversa inicial, que seria necessário ampliar o campo de visão dos alunos para que eles pudessem perceber que a fala assim como a escrita ocorrem sempre em contextos situacionais e seguem regras próprias de organização.

A todo instante, procurei partir do conhecimento prévio do aluno, da noção que eles tinham, para ampliar sua noção de língua. Normalmente, quando falamos não nos preocupamos muito se estamos usando muitos ou poucos marcadores conversacionais, ou se realizamos muitas pausas ou alongamentos. Eles demonstraram consciência dessas características inerentes ao ato de falar. Porém, essa visão precisou ser orientada no sentido do gênero e no sentido da relação entre a fala e a escrita, para que eles pudessem perceber não só que essa relação é escalar, mas também que, dependendo do texto oral, essas características estariam mais ou menos presentes.

Observei que eles se preocupam muito com a ideia de “falar certo”, em todas as situações de comunicação oral, como se fosse ao mesmo tempo um peso e uma obrigação. Aos poucos, eles foram tecendo comentários sobre algumas situações de fala. Um aluno relatou que um dia, em casa, em uma noite fria, virou-se para esposa e disse que os filhos estavam “cubridos”. Segundo ele, a sua esposa repreendeu-o, dizendo que ele estava na escola, mas continuava falando errado. Ele me perguntou se, às vezes, eu falava errado, mas depois disse que isso raramente deveria acontecer comigo, porque eu era professora. Outros disseram que era muito importante saber se expressar bem. Outra aluna disse que gostava de procurar palavras bonitas no dicionário para poder falar. Dei exemplos de várias situações comunicativas, quando estava em casa conversando com familiares, ou em um encontro com os amigos, em uma consulta médica, em uma apresentação na faculdade. Falei que cada situação exigiria um comportamento linguístico diferente e que o emprego da língua falada ou escrita dependeria dos meus objetivos comunicativos, dos interlocutores, do contexto.

Por meio desses comentários, observei que subjaz um conceito de língua meramente instrumental e não uma atividade interativa (dialógica). Verifiquei ainda que predomina na consciência dos alunos uma visão monolítica da língua, geralmente, calcada em um conceito de escrita padrão, sem levar em consideração as variedades da língua. Sabemos que essas concepções ainda fazem parte da realidade do ensino de Língua Portuguesa. Essas ideias também são disseminadas na mídia e por autores de livros, com o intuito de corrigir os “erros” dos falantes, entretanto provocam a sensação de que os falantes não são capazes de aprender e usar a sua própria língua. Essa postura, de acordo com Bagno (1999), revela desconhecimento da complexidade dos fenômenos linguísticos da parte desses “arautos” do português “correto”, reforçando o preconceito linguístico e colocando na mente dos nossos alunos que aprender essa disciplina é muito difícil. Nesse sentido, não se trata de ensinar a falar corretamente, mas observar a variedade de usos da língua nos diferentes contextos de interação. Isso seria um desafio dos próximos passos a serem dados, porque foi preciso desconstruir esse pensamento para que os alunos pudessem conceber uma ideia de língua pautada nos diferentes contextos interacionais e sociais, observando-a a partir do seu emprego efetivo. Essa tarefa não se encerra em duas ou três aulas, pois deve ser reiterada sempre que for necessário combater esses equívocos. Não podemos continuar reforçando o mito de língua como produto e independente de seus produtores.

## 5.2 - Gênero textual oral entrevista

Nessa fase da aplicação, comecei perguntando aos alunos quais eram as principais características de uma entrevista. A partir do que eles iam comentando, percebi que para eles um exemplo representativo e quase exclusivo do gênero seria a entrevista de emprego. Disseram que era importante falar corretamente, não usar gírias, vestir-se apropriadamente para o evento, ter cuidado com a imagem etc. Inclusive, um aluno comentou que, para ele, falar corretamente é não usar gírias. Os alunos demonstraram dificuldade em diferenciar situação formal e informal, não sabiam o que falar exatamente em cada situação e divergiam sobre o que seria adequado ou não para cada contexto, embora alguns alunos tenham demonstrado maior clareza sobre esses fatos.

Aos poucos, fomos conversando sobre as diferentes situações comunicativas com as quais lidamos, no nosso dia-a-dia; assim eles foram percebendo melhor que as nossas escolhas linguísticas dependem muito do contexto de produção de um texto, dos indivíduos envolvidos na interação, dos nossos objetivos e finalidades do texto. Tentei fazê-los refletir sobre outros tipos de entrevista. Uma aluna exemplificou, dizendo que uma vez participou de uma entrevista no supermercado, era dia dos namorados, e perguntaram a ela que itens ela selecionaria para compor um café da manhã para agradar seu namorado. Comentou que se sentiu envergonhada e não sabia o que dizer. Na verdade, essa situação pode revelar que o aluno não se sente ainda seguro o suficiente, para enfrentar outro tipo de situação comunicativa que não sejam aquelas às quais estão acostumados, geralmente restritas ao ambiente familiar. Por isso, conversei com eles sobre outros tipos de entrevista, como, por exemplo, visita ao médico, abertura de conta no banco, pesquisa sobre a qualidade de algum serviço etc.

Depois dessas discussões, apresentei duas entrevistas realizadas pela entrevistadora Marília Gabriela ao atual prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, e à atriz Tatá Werneck, no programa De Frente com Gabi. Além disso, como na aula anterior eles falaram muito sobre entrevista de emprego, resolvi levar também uma entrevista de emprego realizada pelo apresentador Roberto Justus<sup>5</sup>. Nessa entrevista, o apresentador procurou destacar a importância da imagem do candidato, a sua postura diante da situação, os seus conhecimentos e a fala do entrevistado. As discussões feitas a partir dessas entrevistas foram muito produtivas. Os alunos observaram, por exemplo, as diferenças e as semelhanças entre

---

<sup>5</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=UCXQiY72QDM>>

as entrevistas com o Fernando Haddad e com a Tatá Werneck. Assim, puderam perceber como os interlocutores utilizavam estratégias diferentes em uma e outra situação.

Os alunos constataram que a entrevista com o prefeito foi mais formal e que a postura da entrevistadora em relação a ele foi diferenciada por causa do contexto. Observaram que, na entrevista com Tatá Werneck, ambas, entrevistadora e entrevistada, utilizavam muito mais pausas, hesitações, digressões, marcadores conversacionais, repetições e reformulações em função do contexto. Os alunos disseram que Fernando Haddad parecia que estava lendo um texto escrito. Acredito que eles estavam começando a perceber que fala e escrita podem se relacionar de formas diferentes a depender da situação comunicativa. Aproveitei a oportunidade para dizer que alguns textos escritos também carregam características da fala, como um bilhete, uma mensagem pelo whatsapp e pelo facebook, um email (dependendo do interlocutor) etc.

Após essas reflexões, ouvimos um áudio de uma entrevista retirada do site <http://www.concordancia.letras.ufrj.br>. Pedi aos alunos que observassem a situação de interação e o tema tratado na entrevista. Eles destacaram o grau de informalidade entre as duas locutoras e perceberam que falavam sobre os aspectos positivos e negativos do bairro em que a entrevistada morava, como meios de transporte, violência etc. A partir desse tema principal, verificaram que a entrevistada falou de outras questões que envolviam a necessidade de estudar para obter melhores oportunidades na vida. Depois disso, apresentei o texto transcrito da entrevista e ouvimos novamente o áudio para que eles pudessem relacionar os símbolos empregados na transcrição à fala das locutoras. A seguir, conversamos sobre a finalidade do texto transcrito.

Busquei evidenciar esse aspecto e a quem, geralmente, era destinado esse tipo de texto. Usei alguns termos mais técnicos com eles com os quais eles não tinham a menor intimidade, e essa novidade aguçou bastante o interesse deles pelo assunto. Expliquei, por exemplo, que os textos transcritos são destinados a estudiosos da língua, como linguistas, pesquisadores etc., que procuravam estudar e analisar aspectos da oralidade, conforme estávamos fazendo naquele momento. Foi uma atividade muito prazerosa, porque eles demonstravam muito interesse e curiosidade, faziam muitas perguntas. Observei que eles apresentavam consciência dessas características da fala, mas não conheciam de fato o seu papel no texto falado. Percebi também que foi importante para eles conhecer o nome desses fenômenos linguísticos. Por exemplo, quando estávamos fazendo uma análise dos marcadores conversacionais e das expressões hesitativas, procurei fazê-los perceber a sua função no texto,

e, assim que perceberam sua funcionalidade, deram vários exemplos de marcadores utilizados por eles mesmos e por outras pessoas. Realmente foi uma atividade muito rica.

### 5.3 - Retextualização

Agora, chegamos à última etapa das atividades. Os alunos deveriam transformar o texto da transcrição da entrevista em um texto escrito. Porém, antes, fizemos uma atividade que consistia em comparar dois textos: um era a publicação de uma entrevista do ator Humberto Martins, publicada no Canal Extra (texto 1) e o outro era a transcrição de um trecho da entrevista (texto 2), ambas na seção 3.2 (Proposta de Atividades). Os alunos perceberam que o texto havia sido editado e que não apresentava os aspectos típicos da fala. A seguir, pedi que fizessem a retextualização do texto 2.

A princípio, considerei que seria uma tarefa simples, mas alguns alunos tiveram dificuldades para cumprir a tarefa. Eles entenderam que seria necessário eliminar as características da fala, mas ficaram confusos para adaptar alguns trechos da fala às condições de produção do texto escrito. Ou seja, algumas frases precisariam ser reordenadas de forma mais objetiva e clara, atendendo os propósitos comunicativos do texto escrito. Expliquei para eles que, no texto falado, as marcas de elaboração ficam explícitas no texto, mas na escrita essas marcas são editadas e reconfiguradas. Por isso, decidi colocar no quadro um pequeno trecho da transcrição e fizemos juntos a retextualização.

Ainda sentia que eles precisavam de mais exemplos, por isso, selecionei alguns exemplos de retextualização de Marcuschi (2010, p. 78): um trecho transcrito juntamente com duas retextualizações feitas por pessoas diferentes. Primeiro, coloquei no quadro a transcrição. Fiz com a classe a retextualização desse trecho. Depois, escrevi no quadro as duas retextualizações, para que eles pudessem compará-las com a transcrição que tínhamos feito. Após essas atividades, pedi também que se dividissem em dupla e contassem um para o outro um fato que tivesse sido triste, engraçado ou alegre. Após ouvir as histórias, solicitei que escrevessem a história que o colega contou. Assim, eles puderam perceber melhor que o texto oral tinha um modo de organização diferente do texto escrito. Realizadas essas atividades, pedi, então, que fizessem a retextualização completa do texto da entrevista. A análise dessas retextualizações encontra-se no capítulo 4 desta Dissertação.

#### 5.4 - Considerações finais sobre a experiência didática

Primeiro, gostaria de destacar a importância de um trabalho como este voltado para o estudo da língua vinculado aos seus usuários. Procurei, ao longo das atividades, ouvir e dar voz aos meus alunos, perceber suas dificuldades, mas, sobretudo, estar atenta aos seus saberes como falantes da Língua Portuguesa. Os alunos trazem para sala de aula suas experiências linguísticas, mas, infelizmente, a escola não costuma valorizá-las. Na contramão dessa tendência, busquei partir de seus conhecimentos em direção a um estudo que contemple a variedade de usos da língua, sem fazer nenhum juízo de valor desta ou daquela, mas procurando dar condições aos alunos de escolher entre uma e outra de acordo com cada situação comunicativa.

Os alunos do Peja II apresentam um perfil diferenciado, pois trazem em seus históricos escolares muitas lutas e fracassos. Muitos deles precisaram abandonar seus estudos, por motivos diversos, ou repetiram várias vezes o mesmo ano, não podendo mais continuar no ensino regular. Assim, chegam à escola, geralmente, muito inseguros, no caso dos adultos, e, rebeldes, no caso dos mais jovens. Esses fatores podem acarretar, inclusive, mais uma evasão escolar, prejudicando, talvez, a única chance que eles possam ter de concluir o Ensino Fundamental. Por isso, eles precisam de professores que os motivem e valorizem suas experiências.

Ressalto também que, no processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor tenha autonomia para avaliar e estabelecer conteúdos, por que ninguém conhece melhor a realidade dos alunos do que aquele que lida com eles. Portanto, sabe o que deve ser feito e os ajustes que são necessários para alcançar seus objetivos. Nas atividades de retextualização, a princípio, achei que os alunos não teriam muitas dificuldades. Imaginei que, obviamente, apresentariam algumas dúvidas, porque era uma atividade completamente nova para eles. Como já mencionei, a escola não costuma realizar esse tipo de atividade. Sendo assim, quando os alunos demonstraram dificuldades, na passagem do texto falado para o texto escrito, providenciei novos exemplos, propus outras atividades relacionadas e procurei fazer algumas atividades em conjunto com eles. Em outra situação, quando falávamos das características de uma entrevista, os alunos citaram como exemplo principal uma entrevista de emprego. Por isso, resolvi levar, além das entrevistas selecionadas, uma entrevista de emprego. Foi uma ótima oportunidade para ampliar as discussões feitas na aula anterior, principalmente, sobre o uso formal da língua naquela situação.

Com relação aos resultados das atividades, superaram as minhas expectativas, pois vi que é possível um estudo frutífero sobre as características da fala e a construção do texto falado. Percebi isso observando a forma como os estudantes participaram das atividades, sempre atentos, curiosos e participativos. Por meio das tarefas propostas, puderam expor suas dúvidas, reflexões e análises. Também tiveram a oportunidade de rever alguns conceitos e ampliar sua visão sobre a língua. Procurei conscientizá-los de que as diferenças entre a escrita e a fala não são estanques, mas se relacionam de forma gradual nos diferentes tipos de gêneros textuais e escritos. Eles puderam perceber que língua não funciona como um sistema uniforme, desvinculada do usuário e da realidade, mas apresenta uma natureza sócio-cognitiva e histórica. A língua, assim, concebida é uma atividade interativa. Além disso, procurei mostrar-lhes que a língua não é homogênea e que tanto a língua falada como a língua escrita podem variar, dependendo do contexto. Como eles apresentaram dúvidas em relação a contexto formal e informal, tentei demonstrar que também é possível analisar a língua a partir desses dois níveis de uso.

A atividade oral permeia todas as relações sociais nas quais o aluno se insere ao longo de sua vida. Por isso, eles precisam estar preparados e conscientes de suas escolhas linguísticas para agir com maior segurança nas diferentes situações comunicativas na qual estão ou estarão envolvidos. Para tanto, a escola precisa estar preparada para orientar seus estudantes para as demandas que enfrentarão durante sua jornada. Desse modo, é premente um estudo sistemático, organizado e planejado sobre a língua falada. É possível e necessário reservar um espaço nas aulas de português para esse estudo. Por muito tempo, a escrita ocupou um papel central no ensino de língua, relegando para segundo plano a fala. Agora, diante de tantas pesquisas no campo da oralidade, que ocorrem há décadas, tantos trabalhos publicados e, principalmente, após recomendações explícitas de nossas diretrizes que revelam a importância desses estudos para o desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes, não há como negar sua centralidade no ensino de língua portuguesa.

Muitos professores, preocupados em oferecer um ensino de qualidade, já não se conformam mais em ficar repetindo modelos antigos de ensino, centrados apenas em regras e nomenclaturas, que não contribuem de forma eficaz para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno. Já perceberam também que o texto deve ser o ponto de partida e chegada para uma abordagem consciente dos aspectos envolvidos nesse processo, portanto é ele o lugar do estudo da fala. Por isso, acredito que esse trabalho contribuiu para desenvolver e disseminar esses estudos, para mostrar aos professores que um trabalho como esse pode render muitos frutos. A partir dessas atividades, espero ter respondido as perguntas: onde e

como situar o estudo da fala que muitos professores se fazem ao preparem suas aulas de português.

## 6 – CONCLUSÕES

Nesta Dissertação, primeiramente, buscamos refletir sobre as noções de língua, texto e sujeito, observando as concepções adotadas ao longo dos estudos da Linguística de Texto. Verificamos que, inicialmente, o texto era concebido como produto do pensamento, a língua como representação do pensamento e o sujeito como dono de seu dizer. Posteriormente, o texto passou a ser entendido como produto da codificação da mensagem de um emissor a um receptor, a língua como código e o sujeito como (pré)determinado pelo sistema. No entanto, atualmente, a língua é entendida como forma de interação, o texto passou a representar o próprio espaço da interação e os sujeitos interagem entre si numa atividade colaborativa de construção de sentido. Nessa concepção, o sujeito assume um papel de destaque na sua relação com a língua, por agir de forma ativa e colaborativa por meio da linguagem.

Essa nova abordagem leva o professor de Língua Portuguesa a rever seus conceitos sobre suas práticas de ensino, geralmente, centradas em regras e em frases soltas ou, ainda, utilizando o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática. Assim, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados e passam a ser considerados elementos de interação social. O conhecimento formal da língua é importante para nos tornarmos eficazes comunicativamente, mas não exclusivo. Por isso, nesta pesquisa, procuramos associar aspectos formais e funcionais da língua a partir de uma perspectiva textual, levando o aluno a refletir sobre o papel da linguagem em situações interativas, nas quais ele próprio está inserido. Desse modo, o discente torna-se agente do seu processo de aprendizagem.

Essas concepções levaram ao consenso da eficácia de um trabalho sistematizado com os diferentes tipos de gêneros textuais orais/escritos na escola. Sabemos que toda comunicação ocorre por intermédio dos gêneros textuais. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a atividade de linguagem tem origem nas situações de comunicação, representando uma interface entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, os gêneros textuais representam um ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são caracterizados pelo seu conteúdo (temático), pelo estilo de linguagem e por sua construção composicional. Para Koch e Elias (2008) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), esses aspectos, quando trabalhados em sala de aula, ajudam o aluno a compreender o que constitui cada gênero. Portanto, esses estudos colocam o aprendiz na condição de sujeito ativo, por observar o funcionamento da sua própria língua.

Os gêneros textuais orais e os estudos sobre a oralidade, assim como sua relação com a escrita, parecem ainda não ter assumido um papel de destaque no ensino. Há uma carência de material didático-metodológico que subsidie o trabalho do professor e traduza as teorias para o ensino, sem persistir em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Além disso, de acordo com Costa-Hübes e Swiderski (2015), um estudo realizado com um grupo de profissionais verificou que falta conhecimento ao professor sobre como trabalhar com os gêneros textuais orais em sala. Segundo Santos, Cruz e Antunes (no prelo) muitas pesquisas têm sido feitas, mas não se encontram totalmente divulgadas nos espaços escolares. Desse modo, os Livros Didáticos passam a ser a única referência para os professores. No entanto, conforme atesta Santos (2009c, 2011), esse material não apresenta definições claras sobre gêneros textuais. Muitas vezes, o trabalho com a oralidade resume-se à oralização da escrita ou simplesmente à tarefas que pedem ao aluno para conversar sobre algo, sem nenhum tipo de objetivo ou sistematização para essa atividade.

Conscientes dessas dificuldades, procuramos, nesta Dissertação, aprofundar as discussões sobre oralidade, demonstrando que a língua deve ser observada a partir das práticas sociais e de seu uso em situações reais de comunicação e que a fala e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua, não cabendo mais serem concebidas como formas dicotômicas. Sabemos que atividades orais são pouco praticadas ou estimuladas na escola. A tradição escolar acredita que os alunos, por apresentarem um relativo domínio da fala, já dispõem de conhecimento suficiente para se comunicar. Desse modo, voltam o foco da aprendizagem para os textos escritos. Na realidade, a língua oral é praticada apenas em situações informais e, normalmente, restringe-se ao espaço doméstico. No entanto, a expressão oral precisa ultrapassar esses limites, para que o aprendiz possa desenvolver sua competência discursiva para além dessa esfera. A escola tem o dever de promover a sua inserção social, para que tenha condições de responder as demandas comunicativas com as quais terá que enfrentar ao longo de sua vida.

Com esses propósitos, realizamos uma proposta de atividades que contemple o estudo da forma e da função do gênero entrevista, levando o aluno a perceber as principais características que compõem esse gênero e como contribuem para a produção de sentido no texto. Procuramos partir do conhecimento prévio dos alunos, trazendo suas experiências para sala de aula. Esses estudos foram realizados a partir do texto empírico trazido para aula, promovendo por meio da escuta da entrevista, um estudo mais consciente das características da fala que contribuem para a construção do texto. Além disso, enfatizamos a relação entre

fala e escrita, por meio da comparação da entrevista oral e uma entrevista escrita. Promovemos também atividades de retextualização para ampliar a consciência dos aprendizes com relação aos processos de formulação do texto escrito e do texto oral. Desse modo, procuramos oferecer um estudo mais específico do gênero textual oral entrevista por meio de atividades elaboradas com o intuito de apoiar o trabalho do professor em sala de aula. Sabemos que, muitas vezes, o professor não tem a seu dispor um material que lhe permita ampliar seus conhecimentos sobre a língua que estabeleça objetivos pedagógicos e didáticos, ou ainda que trabalhe a dimensão comunicativa da expressão oral.

Com o intuito de compartilhar a nossa prática docente, relatamos as nossas experiências com a aplicação das atividades. Procuramos enfatizar o envolvimento dos alunos nas atividades; suas hipóteses, sobre o que estava sendo discutido; suas dificuldades e soluções apresentadas na realização das tarefas. Buscamos também ressaltar a importância da autonomia do professor para mudar de estratégia, quando fosse necessário, ou selecionar materiais que contribuíssem para alcançar os objetivos pretendidos. Acreditamos que a metodologia de trabalho deve ajustar-se à realidade dos alunos e que não existem fórmulas prontas, por isso o professor deve estar atento às necessidades específicas de cada aprendiz.

Além disso, analisamos as retextualizações produzidas pelos alunos e pudemos comprovar que um estudo mais preciso do gênero oral entrevista pode contribuir na melhoria das habilidades discursivas dos alunos. Foram analisadas nove retextualizações, observando quatro operações do modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, de acordo com Marcuschi (2010, p.75). Constatamos que cinco alunos apresentaram resultados além do esperado e apenas um não alcançou sucesso na tarefa. Entretanto, é de se destacar que este aluno, apesar de não ter parecido compreender totalmente como deveria proceder à retextualização, redigiu três páginas de texto, tentando alterar a entrevista original, da maneira que ele achava que estaria correta. Em se tratando de aluno de PEJA, que geralmente escreve textos pequenos, produzir três páginas de retextualização, ainda que com problemas, é um avanço que não pode ser desprezado.

As atividades de retextualização realizadas pelos os alunos serviram não só para enfatizar as características da entrevista, como organização do texto (abertura, fase de questionamento e fechamento, mudança de turno, intervenções, continuidade e retomada ao tema), como também para ressaltar algumas marcas típicas da fala (pausas, hesitações, truncamentos etc.). Além disso, essas atividades proporcionaram uma maior consciência dos

processos de formulação do texto escrito e do texto falado e suas imbricações. Acreditamos que os alunos adquiriram mais experiência com essas atividades. Certamente, quando se depararem novamente com uma entrevista, terão um outro olhar sobre essa situação comunicativa, porque estarão mais preparados para empregar a língua com consciência e segurança. Porém, esta pesquisa não esgota o tema, por isso admitimos que ainda há muito o que fazer, pois o trabalho com a oralidade precisa ser ampliado para que os alunos tenham contato com outros tipos de gêneros textuais orais e, assim, possam desenvolver sua competência discursiva.

Ainda com relação às retextualizações, gostaríamos de acrescentar que, após a realização das atividades, os alunos não tiveram mais contato com os seus textos. Seria interessante apresentar aos alunos as análises feitas para que eles tivessem noção dos avanços adquiridos por meio da atividade. Além disso, as retextualizações poderiam servir para questionar e observar algumas estratégias utilizadas pelos alunos na passagem do texto falado para o texto escrito, como o caso do aluno B que promoveu uma drástica redução em termos linguísticos em seu texto. Porém, esses questionamentos não cabiam nesta Dissertação, por isso ficarão para futuras investigações. Nestas atividades, pudemos trabalhar com o aluno questões relativas a outros níveis da língua (do fonético-fonológico até o discursivo/pragmático), sem que ele percebesse que inserimos diferentes conhecimentos sobre a gramática de sua língua. Com isso, colocamos em prática uma abordagem que contemplou o uso, o ensino e a análise do texto.

Portanto, consideramos o resultado surpreendente, levando em consideração que foi a primeira vez que os alunos realizaram uma tarefa desse tipo, uma vez que a escola, normalmente, não pratica essas atividades. Além disso, os alunos não estão habituados a observar a língua sob a perspectiva de sua funcionalidade. Por isso, essa atividade representou para os alunos algo novo e desafiador, assim como a oportunidade de refletir sobre as operações realizadas na passagem de um texto falado para um texto escrito, ampliando sua consciência sobre o uso da língua em situações de interação.

Acreditamos que esta Dissertação contribui para ampliar as discussões sobre os gêneros textuais orais, a oralidade e sua relação com a escrita, buscando oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem o professor em sua prática escolar. Esperamos que a nossa pesquisa estimule os docentes a realizar novas experiências com gêneros orais e que os alunos desenvolvam cada vez mais suas capacidades discursivas por meio de textos

empíricos, observando a língua em uso. Desejamos que com esses estudos os alunos possam se tornar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade no mundo, por utilizarem a língua com domínio e autonomia de acordo com seus propósitos comunicativos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (orgs.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Coesão e interatividade em texto de elocução formal. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, 2003, v. 44. p. 239-250.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In.: PRETI, Dino. (org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997. p. 189-214.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; SWIDERSKI, Rosiane M. da S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In.: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.
- CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In.: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed., 3ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2014. p. 29-40.
- CRUZ, Wellington de Almeida. *Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Dissertação (de mestrado em Língua Portuguesa). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

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

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

GOMES-SANTOS et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In.: BENTES, Anna C.; LEITE Marli Q. (org.). *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*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 195-208.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

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

LIMA, Angela V. A. de. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In.: LEAL, Telma F.; SUASSUNA, Livia, (orgs.). *Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 171-197.

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

\_\_\_\_\_; DIONISIO, Angela Paiva. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S., (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-35.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In.: VIEIRA, Silva R.; BRANDÃO, Silvia F., (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2013. p. 239-258.
- PRETI, Dino. (org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.
- SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. Rio de Janeiro: Diadorim, v. 6, 2009c. p. 55-68.
- \_\_\_\_\_. (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) ]
- \_\_\_\_\_; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Linguagem & Ensino)
- \_\_\_\_\_; CRUZ, W.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: Uma questão ainda pouco falada. 25p. [no prelo]
- TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana*, Rev. Estud. Discurso [Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100014>. Acesso em 15/08/16.]. vol.7, n.1, 2012 p. 240-252.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – E1 (NIG-A-2-M)

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

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

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

L: com certeza

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

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

D: e o

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

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

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

D: ah: tem tem positivos

L: tem?

D: deve ter né? todo lugar tem

L: é vamos ver né? ((risos)) vamos ver:... é condução... tem ônibus pra tudo quanto é lugar:: tem metrô: Pavuna trem essas coisas ponto positivos né? que você não precisa sair andando... uma distância muito... comprida pra procurar uma condução pra você ir pro Rio... que daqui

pro Rio é um pouco distante né pra quem mora aqui pra ir pra lá né... então é fácil de chegar essas coisas pra mim seria um ponto positivo

D: aí você tocou nessa questão do metrô: do trem:... em relação por exemplo a assalto... você já foi assaltada nos lugares?

L: nunca fui assaltada em lugar nenhum graças a Deus

D: mas você conhece [pessoas que foram assaltadas?

L: [minha irmã já foi assaltada três vezes na rua da casa dela

D: mas onde ela mora?

L: ela mora do lado da casa da minha mãe ((risos))

D: meu Deus do céu... mas como assim como que: foi o assalto?

L: ela tava/ ela trabalha nas Casas Bahia... em Belford Roxo... ela tava descendo pra ir trabalhar dois rapazes renderam e levaram o celular dela

D: oh gente

L: na esquina da casa dela... três vezes

D: mas essa foi a última? essa história que você contou foi do último assalto?

L: não foi as três vezes

D: das três vezes?

L: é... foi/ diz ela que foi as mesmas pessoas né

D: as mesmas pessoas?

L: assim a voz essas coisas ela

D: hum hum... e: assim... por que você acha que/ você acha que tá tão violento? por que acontece tanto esses assaltos?

L: ai cunhada ((risos))... que que eu faço aqui?

D: assim: deve ser por conta do desemprego?

L: eh: muita gente não estuda essas coisa acha que por por assaltar é mais fácil em arrumar dinheiro essas coisas entendeu... porque é difícil aí fora até por/ quem não tem estudo arrumar

um emprego né... hoje tudo que se pede é um segundo grau né... se você não tiver um segundo grau você não arruma emprego em lugar nenhum... ou com

conhecimento ou você não arruma... é a verdade... aí fora se você não estudar você não tem nada... eu por exemplo... eu parei de estudar sete anos atrás:... eu/ antes eu tinha até vergonha de falar... voltei agora tem dois anos... foi por causa dos meus pais o o meu pai ele... no caso por causa de bebida meus pais não moram juntos... então a distância ficava muito ruim entendeu... toda hora a gente tava mudando tanto que a gente mora de aluguel... mas o meu pai é vivo... não moramos com o meu pai por causa de bebidas... então pra mim ficou ruim parei de estudar:... fiquei sete anos afastada voltei agora então pra mim tou tendo a maior dificuldade... porque você que fica sete anos voltar você praticamente volta do nada do zero você não sabe nada... e é difícil pra caramba pra você pegar né... a minha sorte é a F. é o meu noivo que ele já é formado as pessoas me ajudam né... porque às vezes dá vontade até de desistir... porque é muito difícil voltar a estudar agora quando você tá ali desde pequenininha você vai direto não tem problema nenhum agora... você parar e retornar... é muito ruim

## ANEXO 2 – Regras de transcrição

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...
Alongamento de vogal e	: ou :: (se for muito longo)

consoante (como r, s)	
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[ [ (ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

### Observações:

1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios (figuras públicas, locais etc.) ou para siglas.
2. Se houver nomes citados durante a entrevista (o nome do informante, por exemplo), usar os seguintes “códigos”, para que seus nomes não sejam divulgados: LM, no caso de informante/locutor masculino; LF, no caso de informante/locutor feminino; D, no caso do documentador.

Ex.:

D: bem... Maria... você trabalha? = D: bem... LF... você trabalha?

L: Silvia... trabalho demais da conta = L: D... trabalho demais da conta

Outras pessoas citadas serão identificadas por M. (no caso de masculino) ou por F. (no caso de feminino).

3. Fáticos: ah, eh, ih, oh, uh, ahn, ehn, uhn, tá, né, ó (=olha), pô. (Obs.: Diferenciar eh (marcador, interjeição) / é (verbo); né (marcador) / não é (verbo))

4. Números: por extenso.

5. Não se usa o ponto de exclamação.

6. Podem-se combinar sinais (::...).

7. Não se usam sinais da língua escrita (vírgula, ponto etc).

8. A transcrição não é fonética; deve-se seguir, em linhas gerais, a ortografia-padrão – qualquer pronúncia de você: “você, ocê, ce” = você; “dum, de um, duma, de uma” = de um, de uma; “pruma, pra uma” = pra uma; “prum, pra um” = pra um; “cantaru, cantarum” = cantaram; “cantum, cantaum” = cantam; etc. Registrar os grafemas finais de “falou”, “tou”; “cantar”, “saber”; “vamos” – independentemente da pronúncia.

Algumas concessões à pronúncia (usos muito cristalizados):

i) Registrar “da”, “do”, “na”, “no”, “num”, “numa”.

ii) Registrar “pra(s)/ pro(s)”, quando se fala “pra” e “pa” / “pro”; registrar “para” quando se fala “para”.

iii) Registrar as variantes de “estar” da forma como forem ditas, de fato, pelo informante: tá, tou, tava ou está, estou, estavam, etc.

iv) Registrar “vô” (= avô)

9. Antes da fala do documentador, colocar D: (se houver mais de um: D e D2)

Antes da fala do informante, colocar L: (se houver mais de um: L e L2)

## Anexo 3 – Retextualizações

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

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

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

D. Então o que você acha de onde você mora?

L. a cidade está muito perigosa mesmo

D. Então você concorda que tem perigo em todos lugares?

L. sim

D. esse é o ponto básico do Bairro?

L. sim

D. E

L. tudo errado pessoas maltratadas

D. E em questão a coisas boas por exemplo?

L. alguns (Risos)

D. E tem positivos?

L. sim

D. deveria ter,

L. um sim (Risos) Tem ônibus para todos lugares e dá para chegar rápido em qualquer lugar.

O acho que sim, todo lugar tem.

h- e a condução, tem ônibus para todos os lugares, tem metrô e trem e essas coisas são pontos positivos.

Você não precisa andar muito para pegar uma condução para o centro do rio, para ir mais para o centro e um pouco distante.

i) Deve ter? todo lugar tem! ✓

ii) Chamam Van, condução tem! ônibus para tudo quanto é lugar, tem metrô.

Porém trem! ponto positivos? que não precisa ficar andando uma distância comprida pra procurar uma condução! Pra você ir pro Rio é um pouco distante pra quem mora aqui.

Então essas coisas pra mim seria um ponto positivo.

- Conversando com minha amiga -  
sobre aquele dia na casa do meu pai.

Eu - Ana então em relação ao lugar onde  
moramos, você acha que é violento?  
Como você vê essas coisas no Rio de Janeiro.

Ana - Em termos de violência, realmente tem  
em tudo quanto é lugar, se a gente  
for pensar dessa forma, todos lugares  
estão perigosos. À noite quando dentro do  
colégio é um pouco perigoso.  
Minha mãe vai me buscar eu não volto  
sozinha, eu morei lá pouco tempo, quando  
eu morava aqui, tem duas remoras que  
eu me mudei, estudei um pouco mais  
próximo, não tinha problema, agora lá eu  
fico com um pouco de medo, não conheço  
ninguém, tenho medo até de sair, a violência  
lá fora tá havendo né?

Em relação ao lugar onde você mora, você acha que ele é  
violento? Como você encara seu bairro como um todo?

Em termos de violência realmente, tem em tudo quanto é lugar  
~~de~~ Se a gente for pensar dessa forma, tem em tudo quanto é  
lugar. Lá assim à noite, quando volta do colégio, realmente é um  
pouco mais perigoso, minha mãe vai me buscar, eu não volto  
sozinha, ~~na~~ Realmente eu morei lá, há muito pouco tempo. Aqui  
não, quando eu morei aqui tem duas remoras que eu me mudei  
daqui, estudei até um pouco mais próximo. Não tinha esse  
problema. Agora lá, eu fico com um pouco mais de medo, porque  
eu não conheço ~~ninguém~~ ninguém, eu fico com medo até de  
sair essas coisas, então ficar sozinho, porque a violência lá fora,  
está havendo.

D. ENTÃO EM RELAÇÃO AO LUGAR ONDE MORA, VOCÊ ACHA QUE ELE É MUITO VIOLENTO COMO ENQUADRA O SEU BAIRRO NO RIO DE JANEIRO COMO UM TODO.

L. EM TERMO DE VIOLENCIA, TEM EM TODO LUGAR, SE AGENTE PENSAR DESSA FORMA NÃO EXISTEM MORADIA, QUANDO EU VOLTAR DO COLÉGIO REALMENTE É PERIGOSO, MINHA MÃE JÁ ME BUSCAR TODAS AS NOITES PARA EU NÃO VIR SOZINHA, MORO NO BAIRRO NA POUCO TEMPO TEM DUAS SEMANAS QUE EU Mudei, ESTUDAVA MAIS PROXIMO DE CASA. NÃO TINHA PROBLEMA ALGUM GEOGRAFICO COM MUITO MEDO NINGUEM ME CONHECE, E EVITO ATÉ SAIR AS RUAS, É HORRÍVEL FICAR PRESO DENTRO DA SUA PRÓPRIA CASA POR CONTA DA VIOLENCIA.

\* Em relação ao lugar onde vivei antes, o que  
\* você acha?

\* Em termos de violência realmente tem em João  
\* de Deus, se a gente for pensar sobre isso, o modo  
\* quando volta de escola e alguns amigos, e minha  
\* mãe me deu um abraço muito pouco tempo aqui tem  
\* duas semanas, quando ela voltou e não tinha esse  
\* padrão de violência, não consigo ninguém,  
\* então acho que não tem a mesma violência.

\* Como classifica esse lugar como um ponto?  
\* negativo?

\* João de Deus tem violência?

\* pessoas maltratando os idosos?

\* pessoas abusando (violência)

\* Já ouvi falar em a conclusão, porque daqui a  
\* tempo pra Rio.

\* Se você preferir qual conclusão pra  
\* ser feita nesse momento?



Todo My Friend

Ah tá então em relação ao lugar onde vaci<sup>o</sup> mora vaci<sup>o</sup> acha que ele é violento que ele não é como vaci<sup>o</sup> enquadrar a sua visão na Rio de Janeiro como um todo

Uh em termos de violência realmente é e tem em tudo quanto é lugar né se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá assim a noite quando eu volto da faculdade realmente é um pouco mais perigoso minha mãe vem me estudar eu não sei não que realmente eu moro lá há muito pouco tempo aqui não quando eu moro aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudar até um pouco mais próximo não tem não tá não tem esse problema agora lá eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém eu fico com medo até de sair essas coisas então tá saindo que a violência aí para tá havendo né