

Produção do Gênero Entrevista: Uma Análise da Abordagem em LD

Production of the Interview Genre: An Analysis of the LD Approach

Renilson Nóbrega Gomes

Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Tenório, PB, Brasil

 renilson.professor@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3719-1133>

Williany Miranda da Silva

Doutorado em Letras, Universidade Federal de Pernambuco

Docente, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil

 williany.miranda@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6667-2385>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-18>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#) 

Resumo

Este artigo analisa uma proposta de texto para o gênero entrevista contida em um livro didático de Português. Buscou-se descrevê-la, bem como apontar sugestões para a substituição da objetivação na referida proposta de texto marcada por um processo situado e natural, conforme se faz socialmente. A descrição e análise foram norteadas pela seguinte questão: que motiva as práticas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos? A pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica com influência da pesquisa qualitativa, tomando como ponto de partida uma proposta de produção textual de tal instrumento didático em interface com os dizeres teóricos sistematizados acerca da didatização da fala e da escrita em contexto escolar e o gênero entrevista. Os resultados apontam que a sugestão de ensino analisada enfatiza a objetivação em detrimento à situação que movimentou a produção de texto em contexto escolar divorciada dos sentidos lhe dados fora da escola. Em conclusão, pontua-se a necessidade de o professor alterá-la, desmontando as suas etapas de ensino com foco no desdobramento que se faz em sala de aula no processo de produção de texto, utilizando a fala e a escrita em práticas de linguagem artificializadas.

Palavras-chave: livro didático de Português, produção de texto, entrevista

Abstract

This article analyzes a text proposal for the interview genre contained in a Portuguese textbook. We sought to describe it, as well as point out suggestions for replacing objectification in the referred text proposal marked by a situated and natural process, as is done socially. The description and analysis were guided by the following question: what motivates the text production practices suggested by textbook authors? The research was based on a bibliographical review influenced by qualitative research, taking as a starting point a proposal for the textual production of such a didactic instrument in interface with the systematized theoretical sayings about the didacticization of speech and writing in a school context and the interview genre. . The results indicate that the analyzed teaching suggestion emphasizes objectification to the detriment of the situation that moved the text production in a school context, divorced from the meanings given to it outside of school. In conclusion, the need for teachers to change it is pointed out, dismantling their teaching stages with a focus on the unfolding that takes place in the classroom in the text production process, using speech and writing in artificialized language practices.

Keywords: portuguese schoolbook, text production, interview

Recebido em 24/10/2022

Aceito em 06/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Para Iniciar

Com a passagem dos anos, temos visto que as propostas de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos têm sofrido mudanças consideráveis que valem retomá-las algumas. Decorrente disso, por exemplo, os tipos de texto – narração, descrição, dissertação – movimentados pela concepção de língua e linguagem enquanto expressão do pensamento, que por muito tempo foram escritos na escola, passaram a ser substituídos pelos gêneros textuais/discursivos, pautados no viés de língua e linguagem na perspectiva da interação.

Nesse cenário, reconhecemos o papel das pesquisas desenvolvidas no campo da linguística com foco nas alterações que têm sido ocasionadas nas práticas de produção de texto na escola. Devido a isso, no presente texto, fazemos alusão a uma delas, no tocante à transição que propõem os teóricos para a didatização que ainda marca a escolarização de textos na sala de aula, com exclusividade, nas aulas de Português.

Nessa direção, levantamos a seguinte questão: *que motiva as práticas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos?* Com o interesse de respondê-la, traçamos os seguintes objetivos: i) descrever uma proposta de produção de texto que o livro didático de Português oferece e ii) alterar tal proposta de produção de texto, enquadrando-a em um processo situado e natural, como se efetiva socialmente.

Como metodologia para este estudo, realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica que recebeu influência da pesquisa qualitativa, guiando-nos, primeiramente, pelas propostas de produção textual elencadas no livro didático de Português, bem como no que os teóricos conversam sobre a didatização da fala e da escrita na escola e o gênero entrevista, a saber: Brito (1984); Reinaldo (2001); Schneuwly e Dolz (2004); Neves (2006); Arcoverde e Arcoverde (2007); Faraco (2008); Pacheco (2008); Antunes (2014); Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017); e Gurgel (2018).

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos a proposta de texto de uma entrevista, focando nossa atenção para a prática e as atividades de linguagem que foram mobilizadas para orientar o professor e o aluno, o primeiro, no processo de escolarização, e o segundo, na produção do referido gênero.

Em síntese, os resultados revelam que a sugestão de ensino investigada enfatiza a objetivação em detrimento à situação que deu respaldo à sua produção em contexto escolar, divorciada dos sentidos lhe dados fora da escola, cabendo ao professor dar outros direcionamentos com vista no que realiza pedagogicamente em sala de aula, no processo de produção de texto, quando utiliza a fala e a escrita em práticas de linguagem artificializadas.

A Didatização⁶⁴ da Fala e da Escrita

Quando falamos, esperamos que haja um interlocutor para nos ouvir. Quando escrevemos, de modo igual, aguardamos um leitor a fim de que leia o que escrevemos. Assim, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) dizem que “pressupondo a linguagem como uma atividade discursiva, produzir textos é uma atividade dialógica e interacional, resultado da interação sujeito/interlocutor”.

Segundo Faraco (2008, p. 176), precisamos repensar a função dada à produção do gênero “redação escolar”, isto é, como diz o autor, “aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um círculo vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas à burocracia escolar” (cumprir tarefa, receber uma nota), atribuindo-lhe foco na interação.

⁶⁴ Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *A autoformação docente a distância com foco na didatização da escrita*, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande. O seu desenvolvimento está autorizado mediante aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 61802522.0.0000.5182, o que autoriza a realização da discussão que empreendemos neste artigo.

Corroborando com o autor, Antunes (2014, p. 47) diz que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Neste sentido, questionamos: em sala de aula, o aluno fala e escreve com base na perspectiva interacional⁶⁵? Assim sendo, avaliando propostas de redações sugeridas nos livros didáticos, Reinaldo (2001, p. 97) afirma que

os autores propõem situações bastante artificiais de produção de texto: orienta-se de qualquer modo para a produção de um texto sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de um aspecto gramatical, ou para a produção de um texto cuja denominação não é reconhecida nos estudos sobre tipologia textual.

Desse modo, observamos que, desde cedo, o aluno escreve em sala de aula, ora no seu caderno, ora em folhas avulsas para entregar ao professor, cujo resultado da aprendizagem expressa é atribuído um visto ou uma nota.

Neves (2006, p. 109) declara que “a língua escrita é uma atividade tão artificial na escola que é quase como se ela não fosse linguagem e se reduzisse a um traquejo ritual, aliás penoso e detestado”. De acordo com Antunes (2003, p. 50) essa realidade acontece porque a “escrita vista como treino e exercício escolar, não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares”.

Nesse caminho, o estudante escreve na escola e para escola, não vivenciando, como deveria, experiências de escrita em sintonia com as diferentes práticas que se realizam fora dela, a partir da modalidade da língua em questão. Logo, espera-se que lhe sejam oferecidas vivências didáticas semelhantes ao que Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) sugerem:

É preciso, pois, que a sala de aula seja um espaço instigante para a produção de textos variados e que o professor crie situações e provoque no aluno, por meio dessa atividade, formas de interagir com o mundo. É no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem.

Em consideração ao exposto, Brito (1984, p. 118), no que toca à didatização da escrita efetivada em sala de aula, declara que:

⁶⁵ Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) pontuam que a escrita escolar deixa de ser ato comunicativo e se torna a demonstração de saber fazer algo que a escola quer, e ganhar uma nota.

nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Assim sendo, no dizer do autor, vemos que a produção de texto, realizada pelos estudantes, nega à língua algumas de suas características, a saber: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O aluno fala e escreve desconhecendo o propósito comunicativo que poderá atingir por meio de seu texto, não deixando suas marcas por desconhecer um leitor real para a sua produção, bem como não faz uma sintonia com o contexto social para onde o seu texto possa circular. A escrita artificial, portanto, não contempla esses e outros aspectos de textualidade enfatizados por Brito (1984).

Na mesma direção de pensamento de Brito, a respeito da produção escolar, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) sinalizam que

[...] a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma comunicação autêntica.

Ademais, como já informado, em um passado recente, nas aulas de redação, escrevia-se narração, descrição e dissertação. Tal prática se repetiu de modo que quando o aluno concluiu seus estudos e precisa escrever um determinado texto, chega-se à conclusão de que ele escreveu na escola e em quase nada domina, pois depende de alguém para desenvolver textos do tipo prático (currículo, requerimento) ou político-cidadão (abaixo-assinado, carta aberta, carta argumentativa), por exemplo, como cataloga a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Sobre esta prática de texto, Gurgel (2018, n.p) pontua que:

Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. O trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida.

Os tempos se passaram e, com a chegada das teorias linguísticas sobre os gêneros textuais/discursivos, os manuais didáticos de Língua Portuguesa, usados nos processos de ensino e aprendizagem, passaram a inseri-los em suas propostas pedagógicas. Assim, o aluno passou a ler, falar e escrever gêneros conforme os exemplificados, porém, sem usá-los para interagir. Em sala de aula, portanto, continua acontecendo o que Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 29) afirmam: “[...] a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados”.

Todavia, conforme dizem Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 13), é preciso que o aluno vivencie um processo de ensino e aprendizagem cujas sugestões de atividades orais e escritas lhe oportunize o que salientam:

É importante destacar que a criação e a articulação de espaços de interlocução são fundamentais como condição para o processo de produção textual. Nesse processo, o aluno precisa vivenciar ou supor situações significativas de linguagem e, em função dessas situações, escolher os recursos linguísticos-discursivos necessários à composição textual.

Assim, é necessário que a oralidade e a escrita efetivadas na escola se aproximem das práticas que se dão na vida, pois quando nesta falamos ou escrevemos, mentalizamos um ouvinte ou um leitor real que buscamos com ele interagir para concretizar um propósito comunicativo (transmitir uma informação, opinar ou sugerir algo etc.). Devido a isso, novas habilidades entram em ação como a escolha de um gênero textual/discursivo e suporte que atendam a um eventual objetivo que pretendemos alcançar em relação ao que comunicamos, entre outras.

Em consequência disso, objetivando aproximar a produção de texto escolar a que se efetiva socialmente, Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) assevera a necessidade de se

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Além do que os autores destacam, devemos pensar no nível de linguagem e organização textual; reler o que colocamos no papel, fazendo ajustes, ou seja, acrescentando ou retirando informações e deixando nossa produção textual em condições

de estabelecer a comunicação pretendida junto ao nosso interlocutor. Assim, o que fazer? Como proceder?

A respeito desses questionamentos, Gurgel (2018, n.p) sugere que:

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos. Conhecer esses aspectos é condição mínima para decidir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso. Fica evidente que não são apenas as questões gramaticais ou notacionais (a ortografia, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso.

A partir do exposto, assinalamos que há outros cuidados com foco em um texto que será divulgado e, por essa razão, exigem procedimentos especiais em que a produção vista como uma atividade poderá não suscitar quando o aluno a emprega. Por isso, Faraco (2008, p. 176) assevera que “o processo de produção de texto e seu produto devem acontecer em um ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto”. Isso porque, acrescenta o autor, “[...] a produção de texto deve ter funcionalidade, deve realizar eventos comunicativos”.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 57) declara que “a realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte”. Assim, processos como planejamento, revisão e reelaboração de texto não são ativados pelo estudante em suas produções.

Gurgel (2018, n.p) pontua que “para produzir textos de qualidade, os alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias”, atendendo à intenção interativa, o que não acontece na escola, provavelmente, devido ao aluno desconhecer o seu interlocutor, ou não ser instigado para conhecer e considerá-lo ao escrever ou falar.

Como sabemos, escrever para um amigo é diferente de quando escrevemos para a diretora da escola, uma autoridade, nosso pai ou um jovem. O interlocutor visível desperta, no escritor ou falante, o que dizer, como e por que. Certamente, o vocabulário e o modo de dizer empregados para um amigo, não serão os mesmos utilizados para uma

autoridade ou um padrão, em casos em que o escritor tenha consciência do nível de linguagem que deverá empregar para adequá-lo ao seu interlocutor.

Nesse âmbito, Gurgel (2018, n.p), com base no que reflete da prática de ensino citada, trata da necessidade de a produção textual tramitada em sala de aula, dispor de um destinatário:

Escreva um texto sobre a primavera. Quem se depara com uma proposta como essa imediatamente deveria fazer algumas perguntas. Para quê? Que tipo de escrita será essa? Quem vai lê-la? Certas informações precisam estar claras para que se saiba por onde começar um texto e se possa avaliar se ele condiz com o que foi pedido. Nas pesquisas didáticas de práticas de linguagem, essas delimitações denominam-se condições didáticas de produção textual. No que se refere ao exemplo citado, fica difícil responder às perguntas, já que esse tipo de redação não existe fora da escola, ou seja, não faz parte de nenhum gênero.

Em consideração ao exposto, pensamos na formação que damos aos nossos alunos no que diz respeito ao emprego da língua, caso continuemos oferecendo propostas de redação em que o aluno use a fala e a escrita apenas para desenvolver um texto sem finalidades a atingir, divergentes dos momentos em que as empregamos em eventos pessoais ou profissionais fora da escola. Quanto a isso, Neves (2006, p. 94) pontua que, como propósito do ensino, “à escola, cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, ‘melhores’, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso”.

Assim, surge a necessidade dessa prática escolar de fala e escrita sofrer uma alteração, tendo em vista as limitações que ela gera no aluno, não lhe dando a formação necessária para que interaja realmente. Portanto, a modificação da estratégia em questão será o ponto de partida a fim de que tais modalidades da linguagem, a serviço da interlocução, ocorra em sala de aula. Para isso, torna-se oportuno que a escola não continue alheia à perspectiva de escrita enquanto interação, como ressalta Neves (2006, p. 100) quando assegura que “[...] a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso linguístico”.

Com base nesse pensamento, ainda sobre o emprego da escrita na produção de textos na escola, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 11) sugerem:

Cabe, portanto, à escola diversificar as atividades de produção textual e levar em consideração as práticas sociais de uso da linguagem (oral ou escrita) nas diferentes esferas da comunicação. É importante que na escola, as situações de produção escritas estejam relacionadas às necessidades de uso da linguagem, assim como acontece na vida cotidiana. A escola não deve, portanto, artificializar esse processo,

pois pode correr o risco de falsear situações reais e significativas de uso da linguagem.

De modo igual, Petroni (2008) explica que o ensino de Língua Portuguesa, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, considera uma abordagem crítica, chamando a atenção da escola para o trabalho com textos fechados, em aspectos e funções exclusivamente escolares, na perspectiva desse ser alterado a partir de uma prática em que para os textos produzidos, haja a possibilidade da construção de uma competência discursiva por parte dos alunos. Para a autora, essa prática só se tornará possível através do convívio com textos, leitores e escritores verdadeiros, mediante a situações de comunicação que os tornem necessários.

Logo, será preciso, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), que o aluno não continue recepcionando uma didática do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Desse modo, Neves (2006, p. 100), lembrando das pessoas que escrevem em seus campos de trabalho como técnicos, jornalistas ou escritores, chama-nos a atenção para ações interessantes que deveriam ser transferidas para a sala de aula, orientando o professor oportunizar os seus alunos a usarem a escrita da forma que aqueles profissionais a empregam, ao dizer que

cada um deles sabe exatamente para que escrever, porque a produção é parte – ou é o todo – de sua atuação, e, desse modo, a atividade se configura num complexo processo de interação verbal, assentado em um móvel que define intenção, e, definindo intenção (o que inclui definição de destinatário e de seu potencial de interpretação), define também a rede que condiciona toda a interação linguística. O texto avança porque sua construção persegue uma finalidade, a partir de uma causalidade, o texto se vai fechando porque a avaliação da situação interlocutiva está sob o domínio de quem escreve, que é quem tem um móvel para escrever.

Portanto, escrever por escrever, segundo a autora, é diferente de quando escrevemos sabendo que alguém irá ler nosso texto. Nesse sentido, caberá ao aluno/escritor empregar no seu texto as habilidades citadas, na perspectiva de que os objetivos com os quais escreveu, sejam alcançados. Um texto não é um produto, mas um processo que permite idas e vindas, oportunizando o escritor alterá-lo, considerando o que julgar necessário antes de enviar para o seu leitor/interlocutor.

Alinhados ao que reflete Neves (2006), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) dizem que pela forma como a escola emprega a escrita, o aluno não percebe que poderia usá-la na interação como proceder quando escreve para interagir com seus colegas nas redes sociais, com torpedos de celular ou em bilhetes para os colegas de classe. Nessa direção, Galvão e Azevedo (2015, p. 260) sugerem que “os professores precisam ancorar suas práticas pedagógicas nos postulados teóricos que fundamentam a noção de língua socialmente concebida, o texto como lugar de interação social”.

Isso acontece, por fim, porque o gênero ensinado na escola se transforma em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de continuar a ser uma forma particular de interação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (Schneuwly & Dolz, 2004).

O Gênero Entrevista na Aula de Língua Portuguesa

Nas palavras de Baltar (2004), escreve Pacheco (2008), a entrevista é um gênero pertencente ao domínio jornalístico-midiático cuja caracterização estrutural é o tipo dialogal, ou seja, composto de perguntas e respostas, sendo antecedidas por um texto explicativo de abertura. Em tal gênero, o discurso interativo, formado de sequências dialogais e expositivas, predomina.

Ainda pautada em Baltar, a autora discorre que o gênero entrevista ocorre simultaneamente ao gênero textual entrevista, com os interlocutores, isto é, entrevistador e entrevistado, cada um exercendo o seu papel de enunciadores no ato de linguagem, em um ambiente discursivo. Também reconhece a importância do gênero como suporte para a interação e a sua utilização para uma experiência real de um ato de linguagem situado e datado.

Ao lado da apresentação do conceito de entrevista, Pacheco⁶⁶ evidencia uma proposta de trabalho para a sua escolarização em sala de aula, precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, endossando ainda que tal gênero permite a utilização das mais variadas competências linguísticas, entre elas, cita: a intercomunicação oral, a reprodução de discursos de terceiros, a transcrição de falas e a argumentação.

⁶⁶ Schneuwly e Dolz (2004, p. 73-74) apontam outras considerações e sugestões para o ensino do gênero entrevista que complementam as sugeridas por Pacheco (2008).

A referida proposta é dividida nos seguintes blocos: situação inicial, formação de grupos, produção de perguntas, coleta das respostas, orientações prévias e depois da entrevista, registros ou produção textual, socialização da entrevista, e reescrita do texto. A seguir, detalharemos cada bloco, considerando os direcionamentos didático-pedagógicos apontados pela estudiosa.

No bloco 1, *situação inicial*, Pacheco sugere que o professor introduza o processo de produção textual do gênero entrevista a partir de uma conversa com os alunos, movimentando assuntos, quais sejam: a temática de interesse – mundo do trabalho –, e reflita sobre as mais diversas profissões e profissionais com os quais se têm contato ou até mesmo curiosidade em conhecê-los, além da motivação para a procura de mais informações a respeito das funções públicas – secretarias municipais e serviços públicos em geral.

No bloco 2, *formação de grupos*, o professor formará grupos e delega tarefas. Para isso, motivará os alunos a escolherem um trabalhador e a buscarem informações sobre a sua vida profissional, experiência de trabalho e campo de atuação.

No bloco 3, *produção de perguntas*, considerando as informações que obtiveram do profissional como frisado no bloco 2, o professor solicitará que os alunos produzam as perguntas a serem feitas ao entrevistado. Quanto à essa etapa, Pacheco esclarece que o número de perguntas pode variar, respeitando o perfil dos alunos que estiverem realizando o trabalho. Por isso, caberá ao professor considerar a faixa etária dos alunos no que tange à profundidade dos questionamentos.

No bloco 4, *coleta das respostas*, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para o momento de interação com o entrevistado, destacando a importância de que eles utilizem algum equipamento para a gravação de áudio ou vídeo do evento interativo. Para isso, Pacheco acrescenta a importância do professor orientar os alunos a registrarem as falas do entrevistado, procurando ser fieis às informações que utilizarão como repertório de seu texto, bem como a linguagem por ele empregada no decorrer da apresentação de suas respostas.

No bloco 5, *orientações prévias e depois da entrevista*, o professor pedirá que os alunos agendem com o entrevistado o dia, horário e lugar onde eles se encontrarão com foco na realização da entrevista, bem como tratará de atitudes de seriedade que os alunos deverão expressar no decorrer da emissão das perguntas e coleta das respostas.

No bloco 6, *registro ou produção textual*, o professor pedirá que os grupos de alunos se reúnam com o objetivo de ouvirem a si mesmos e a seus entrevistados, e transcrever as falas para um texto com estrutura de perguntas e respostas.

Também deve solicitar que repetições e vícios de linguagem sejam mantidos na redação das perguntas e respostas. Tais manifestações linguísticas, reforça Pacheco, caracterizam a fala dos membros do grupo e dos entrevistados, uma vez que a configuração da fala no gênero entrevista é de suma relevância para que a estrutura da língua seja vista na situação real de interação, proporcionando-lhes conhecimentos de ordem semântica, fonética, fonológica e sintática.

No bloco 6, *socialização da entrevista*, o professor pode solicitar que, para uma primeira apresentação, os alunos realizem para os próprios colegas da turma. Com foco nisso, cada grupo precisa escrever um texto melhor estruturado, contendo uma introdução com informações prévias a respeito do entrevistado e os objetivos do trabalho, bem como um desenvolvimento com as perguntas e respostas transcritas e a conclusão com comentários no que se refere ao aprendizado referente à profissão e ao que faz o profissional entrevistado.

Pacheco ressalta que no dia da socialização da entrevista, os vídeos e arquivos de áudio produzidos ao longo do trabalho, sejam apresentados no intento de que os colegas vejam e escutem como ocorreu a entrevista. Para a autora, isso se sustenta na importância de tal procedimento servir no desenvolvimento de habilidades comunicativas contadas, o que não acontece quando são lidas. O relato, a fala espontânea demonstram ainda a adequação da linguagem oral espontânea utilizada em situações formais.

No bloco 7, *reescrita do texto*, o professor motivará os alunos a reescreverem as perguntas e respostas, empregando o discurso indireto, ou seja, o relato do que foi respondido pelo entrevistado na voz do entrevistador. Pacheco reconhece esta prática como de grande relevância visto que a reescrita se efetiva a partir de outro ponto de vista, alterando a narração dos fatos.

Em conclusão, após a descrição dos blocos propostos para a escolarização do gênero entrevista, Pacheco salienta que entrevistar pessoas reais, participantes do grupo social dos alunos, contribuirá para que eles se sintam seguros a respeito de sua capacidade de comunicação e interação.

Nas próximas seções, demonstraremos como o gênero entrevista é tratado na escola à luz do que sugerem autores de livro didático de Português com foco nas práticas

de ensino e aprendizagem evidenciadas por eles, bem como algumas considerações com foco no que foi explanado teoricamente.

Nas Trilhas da Pesquisa: uma Abordagem Teórico-Metodológica

Leitura/literatura, produção de texto e análise linguística são os três blocos que, basicamente, compõem a estrutura do livro didático de Português. Esses, por sua vez, são subdivididos em unidades e capítulos que versam sobre propostas de ensino e aprendizagem que abarcam práticas de leitura, produção de texto – oral e escrita – e conhecimentos linguísticos.

Nessa esteira, sublinhamos que a pesquisa sistematizada no presente texto se voltou para as propostas de textos as quais defendemos que o acesso a conhecimentos teóricos, a exemplo dos que se reportam para as práticas de linguagem e os objetos de ensino, é condição para que o professor possa analisar e intervir nos encaminhamentos evidenciados pelos autores de tais suportes pedagógicos.

Em função disso, reconhecemos a relevância do professor complementar as propostas de ensino que o livro didático lhe fornece a fim de que a utilização da linguagem em sala de aula se efetive como ocorre socialmente, isto é, sendo mobilizada por situações do dia a dia que apontam o que deve ser escrito e falado, além dos conhecimentos utilizados na produção de gêneros que mediaram os propósitos comunicativos entre quem fala e escreve e seu ouvinte e leitor, ou seja, os seus interlocutores.

Este estudo guiou-se no que orienta a pesquisa bibliográfica, tendo como premissa as propostas de texto elencadas pelo livro didático de Português em articulação com os conceitos teóricos de autores que teorizam acerca da didatização da fala e da escrita em contexto escolar, bem como sobre entrevista, desenhando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo.

O objeto de análise foram as propostas de textos do livro didático Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – volume 2 –, de Cereja, Vianna e Damien (2016), no entanto, fizemos um recorte da proposta elencada para escolarização do gênero entrevista.

Em conclusão, sistematizados a base teórica e o objeto de análise, bem como identificada a proposta analisada na seção seguinte, estabelecemos uma interface entre

os conceitos teóricos e o que os autores do livro didático sugerem no que concerne às práticas e atividades de linguagem no sentido de que tais conhecimentos contribuam com a redefinição do que é apresentado em tal instrumento pedagógico.

Entrevista: Análise de uma Proposta de Produção Textual

Para esta análise, entre as doze propostas de texto evidenciadas por Cereja, Vianna e Damien (2016), recortamos a sugerida para o gênero entrevista (cf. Figura 1, reproduzida a seguir). A nossa atenção se voltou para a objetivação ainda configurada nas atividades de linguagem sugeridas pelos manuais de ensino e aprendizagem com foco na produção de um determinado gênero. Tal procedimento se demonstra ainda recorrente nos referidos suportes de modo que a fala e a escrita são escolarizadas desvinculadas de uma prática social de linguagem, ou seja, aproximada com a que o sujeito realiza quando a emprega no seu dia a dia para atender questões de ordem pessoal, cidadã, profissional, por exemplo.

Figura 1

Imagem da Proposta de Produção Textual Analisada

PRODUÇÃO DE TEXTO

A entrevista

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, uma entrevista com o rapper Emicida.

.....

"O racismo é a minha luta para a vida", diz Emicida; leia a entrevista na íntegra

AMANDA NOGUEIRA
DE SÃO PAULO

Com novo disco, lançado no início de agosto, o rapper Emicida reacendeu o debate sobre o racismo, que considera ser sua "luta para a vida" e "o maior problema do Brasil hoje em dia".

Sobre *Crianças, Quadrts, Pesadelos e Lições de Casa* inclui faixas que abordam questões sociais levadas ao extremo, como "Boa Esperança", cujo digite apresenta um cenário de guerra civil, quando empregados de uma mansão rebelam-se após serem humilhados no trabalho.

Ainda que transmitam mensagens vorazes em uma tentativa de confronto à injustiça social, as canções do álbum possuem melodia lírica e alto apelo, como em "Passarinhos", gravada em parceria com a cantora Vanessa da Mata.

Algumas faixas foram gravadas durante viagem a Cabo Verde e Angola e contam com arranjos de músicos locais; outras, com parceria de artistas como Caetano Veloso, que participa de "Baiana".

[...]

Por que decidiu conhecer Cabo Verde e Angola e qual sua lembrança mais marcante dessa viagem?

Essa já era uma vontade antiga. Eu sempre li sobre a África, sempre me interessei em entendê-la sob vários aspectos, a música, a história, a crueldade das pessoas sendo escravizadas no Brasil, é a minha ancestralidade. Com o tempo, o rumo que a minha carreira foi tomando, isso foi ficando mais latente e ao mesmo tempo se tornando uma possibilidade mais próxima de ser real do que apenas um sonho, sabe? A oportunidade surgiu com o patrocínio da Natura, então lá fomos nós. Estes países foram escolhidos propositalmente por serem de língua portuguesa e este ano comemoraram 40 anos de independência. O título do disco é a melhor síntese, certo eu, das minhas lembranças mais marcantes: foi encantador ver o modo simples de vida daquele povo em ritmo a todas as limitações que a vida impõe. Crianças sorridentes, quadrts dançando sem que aquilo seja uma ofensa, seja criminalizado. Eu me lembro de ir à casa de uma senhora em Cabo Verde e ela me pedir desculpas porque as flores não haviam surgido ainda naquele período e a paisagem não estava tão bonita. Essa é uma lembrança marcante, que vem à tona quando essa pergunta me é feita.

Li que o nome da música "Boa Esperança" veio do livro "A Rainha Ginga", de José Eduardo Agualusa. Poderia me contar como foi isso?

É o nome de um navio negreiro que veio para o Brasil. Os navios negreiros que chegavam aqui tinham todos nomes bonitos, de coisas boas. Isso de uma coisa que era sinônimo de horror ter um nome bonito, até poético, ficou na minha cabeça.

© Realismo e o Nacionalismo no Brasil. D'Velho (II) A entrevista. CAPÍTULO 2

231

Fonte: Cereja, Vianna & Damien, 2016

A proposta de produção de texto em discussão, está contida na Unidade 3, capítulo 2, do livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 231-235). Nela, o gênero entrevista é proposto para ser desenvolvido. Para isso, os autores sugerem um processo didático-pedagógico dividido em duas partes, a saber: o primeiro, *Foco no texto*; e o segundo, *Hora de escrever*, subdividido em duas subpartes: *Antes de escrever* e *Antes de passar a limpo*.

Em *Foco no texto*, os autores propõem, inicialmente, que seja lida uma entrevista com o rapper Emicida - "O racismo é a minha luta para a vida", diz Emicida. Tal entrevista foi produzida por Amanda Nogueira e disponibilizada no jornal eletrônico Folha de São Paulo⁶⁷. Em seguida, eles sugerem uma atividade (pp. 233-234) composta por nove questões que versam sobre conhecimentos de texto, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos linguísticos (Koch & Elias, 2017), de modo que para serem respondidas, o aluno deverá pautar-se no texto lido – entrevista.

Assim, no que diz respeito aos conhecimentos de texto, temos as questões 1 e 3; conhecimentos enciclopédicos, as questões 2, 4, 5 e 6; conhecimentos linguísticos, as questões 8 e 9. Vejamos.

Conhecimentos de texto: Questões: 1. Observe que, antes da entrevista propriamente dita, há um título e uma introdução. a. Que estratégia foi utilizada na criação do título?; b. Qual é a finalidade da introdução? 3. Para não haver confusão entre a voz do entrevistador e a do entrevistado, é comum os jornais e as revistas identificarem os interlocutores, inserindo o nome do jornal ou revista e o nome do entrevistado antes da fala de cada um. Na entrevista lida, entretanto, foi utilizado outro recurso. a. Qual é esse recurso?; b. Esse recurso foi eficiente para distinguir as vozes no texto?

Conhecimento enciclopédico: Questões: 2. Normalmente, quando uma pessoa é entrevistada, há interesse sobre algo novo que ela tenha a dizer. No caso de Emicida, que já é conhecido pelo público, o que motivou a jornalista a entrevistá-lo? a. Qual é esse recurso? b. Esse recurso foi eficiente para distinguir as vozes no texto? 4. De acordo com a entrevista: a. O que levou Emicida a querer conhecer países africanos como Angola e Cabo Verde? b. Em que essa viagem influenciou o novo trabalho do rapper, o disco Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa? 5. A terceira pergunta introduz um dos assuntos principais abordados na entrevista: o racismo no Brasil. a. Emicida acredita que sua arte possa transformar a realidade em relação ao problema do racismo? Por quê? b.

⁶⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/o-racismo-e-a-minha-lutapara-a-vida-diz-emicida-leia-entrevista>

Considere esta afirmação do rapper: “O que eu não posso deixar de fazer é de apontar para isso, é de lembrar que, sim, somos um país muito racista”. Com base na afirmação, deduza: Qual é o papel da arte e do artista, na opinião do músico? 6. Emicida lançou o primeiro CD em 2013. a. O músico tem consciência de seu papel histórico na música brasileira? Justifique sua resposta. b. O que ele acha da ideia de que o rap seja apenas um modismo musical?

Conhecimentos linguísticos: 8. Em geral, as entrevistas são realizadas oralmente, depois são transcritas e, a seguir, editadas, com a finalidade de serem publicadas. Durante a edição, dependendo do perfil do órgão de imprensa, podem ser suprimidas marcas de oralidade e de informalidade, tais como gírias, repetições, pausas, palavras e expressões como né?, tá ligado?, então..., hum..., etc. Observe estes trechos das falas de Emicida: • “uma possibilidade mais próxima de ser real do que apenas um sonho, sabe?” • “com o patrocínio da Natura, então lá fomos nós”. • “A história é um soco no estômago” • “eu trouxe instrumentistas africanos, eu trouxe ritmos africanos”. a. Embora não haja fronteiras rígidas entre marcas típicas da linguagem oral e marcas de informalidade, tente associar a essas características da linguagem os termos destacados nos trechos. b. Levante hipóteses: Com que finalidade foram mantidas no texto algumas marcas de oralidade e de informalidade da linguagem? 9. Observe este outro trecho da entrevista: “O que vai fortalecê-lo é a consistência das obras. [...] Talvez tenha virado moda para determinada parcela que sempre teve preconceito com o gênero”. No trecho, foram empregadas formas gramaticais pouco usuais na linguagem oral, mesmo entre pessoas que dominam a norma-padrão. a. Quais são as formas gramaticais mais comumente usadas na fala, nessa situação? b. Levante hipóteses: Emicida realmente falou do modo como o trecho foi publicado ou a edição da entrevista fez alterações? Justifique sua resposta. c. A linguagem do entrevistador e a de Emicida estão, no geral, de acordo com a norma padrão? d. Conclua: Como se caracteriza a linguagem empregada no gênero entrevista?

Por outro lado, a questão 7 não se enquadra em um dos três tipos de conhecimento, comumente utilizados na concretização de um texto, qual seja: 7. Antes de realizar uma entrevista, o jornalista deve se preparar, procurando colher informações sobre a vida, a obra ou as ideias do entrevistado e, além disso, deve também montar um roteiro básico de perguntas. a. A entrevistadora se preparou para entrevistar Emicida? Justifique sua resposta. b. Numa entrevista em que entrevistador e entrevistado falam ao

vivo, como se estivessem conversando, o entrevistador pode, a partir de uma resposta, improvisar e fazer uma nova pergunta. Você acha que, na entrevista lida, foram feitas perguntas de improviso? Justifique sua resposta. Tal questão pontua orientações sobre os procedimentos que o aluno deverá se sustentar para realizar a sua entrevista.

Em *Hora de escrever* (pp. 234), conforme vemos na Figura 2, os alunos são motivados a produzir uma entrevista, individualmente ou em grupo, cabendo ao professor orientar tal produção no intento do texto ser divulgado em uma revista que será lançada no projeto *Fatos em revista*, no final da unidade – bimestre escolar.

Ademais, reportando-se para o professor, os autores do livro didático em abordagem, dizem que o gênero entrevista é trabalhoso e envolve várias etapas, mas, não as esclarecem, restando-lhe a recuperação teórica de tais conhecimentos, como vimos nas considerações de Pacheco (2008).

Figura 2

Imagem do comando da Proposta de Produção Textual

HORA DE ESCREVER

Prepare-se para produzir uma entrevista, individualmente ou em grupo, conforme a orientação do professor. O texto fará parte da revista do seu grupo, que será lançada no projeto **Fatos em revista**, no final da unidade.

Professor: A produção de uma entrevista é trabalhosa, pois envolve várias etapas. Por isso, avalie a possibilidade de propor aos alunos que formem pequenos grupos, de 2 ou 3 integrantes, a fim de que possam dividir as tarefas.

Fonte: Cereja, Vianna & Damien, 2016

Na subparte *Antes de escrever* (pp. 235), os autores orientam que o aluno pense em quem irá entrevistar, considerando o perfil da revista – um músico, um jogador de futebol ou de vôlei, um ator, um palhaço, um cineasta, um jovem ou um pai de aluno que tenha uma experiência interessante para contar, por exemplo.

Também dão orientações no que toca à preparação de um roteiro de perguntas para que este não seja muito extenso, considerando que a transcrição das respostas é bastante trabalhosa. Para isso, o aluno deve planejar algumas perguntas a fim de que tome como apoio durante um momento de improvisação da entrevista. Também

aconselham que grave a entrevista e tire fotos do entrevistado, bem como lhe peça autorização para eventual publicação tanto das informações repassadas sobre os questionamentos lhe apresentados quanto de imagens que permitiu que fossem feitas, devendo, para isso, o aluno produzir um termo de consentimento – destaque nosso.

Em adição, para o ato de transcrição das perguntas e respostas, os autores pedem que o aluno passe o registro oral para o escrito, eliminando informalidade, deixando o texto de acordo com a norma-padrão da língua. E, por fim, escolha um trecho da fala do entrevistado e, a partir dele, crie um título atraente para a entrevista, além de um texto de introdução, apresentando o entrevistado e situando seu trabalho ou sua experiência na área em que ele atua.

Por último, na subparte *Antes de passar a limpo* (pp. 235), os autores solicitam que o aluno observe se o texto da entrevista se relaciona ao perfil da revista escolhido, considerando o grupo e público a que se destina; se o título é atraente e se há um texto de apresentação que situa o leitor quanto à atuação do entrevistado; se a sequência de perguntas e respostas cria um ritmo natural e agradável para a leitura; se o grau de informalidade da linguagem e as marcas de oralidade são adequados ao perfil da revista (Cereja, Vianna & Damien, 2016, p. 235).

Para Schneuwly e Dolz (2004), no que concerne ao ensino de produção de textos orais e escritos, um determinado gênero articula as práticas sociais e os objetos escolares. Ou seja, as práticas de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem), balizando, assim, as atividades de linguagem que devem adotar um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (capacidades para produzir e compreender a linguagem).

Em adição, os autores frisam que a atividade de linguagem se pautem em um motivo que a origine socialmente, funcionando, assim, como uma interface entre o sujeito e o meio e responda a um motivo geral de representação-comunicação. Em vista disso, eles ainda destacam que em uma ação de linguagem se produz, compreende, interpreta ou memoriza um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, movimentando, para isso, a operação de capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

À luz de tais orientações, vemos que os autores do livro didático analisado vão de contrário ao que os teóricos sugerem, pois, na primeira parte da proposta de texto, eles mobilizam uma atividade de linguagem para, depois, sugerirem a prática de linguagem

que se realizará a partir do gênero entrevista. Isso transcorre quando na dimensão denominada *A hora de escrever*, eles citam a finalidade para qual será dada ao gênero entrevista, qual seja: a sua publicação em uma revista que ocorrerá na culminância do projeto Fatos e notícias.

Tal procedimento corrobora com o que Schneuwly e Dolz denominam de desdobramento, ou seja, na escola, o gênero não é mais um instrumento de comunicação, apenas; é também objeto de ensino-aprendizagem. “O aluno encontra-se, num espaço de “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 65).

Em continuidade, os teóricos salientam que no desdobramento ocasionado pelos autores do manual didático em análise, a comunicação desaparece, sendo substituída pela objetivação, bem como torna o gênero, no caso, a entrevista, uma forma linguística cujo domínio é o objetivo. Decorrente de tal didática, ocorre uma inversão, ou seja, o gênero que é um instrumento de comunicação, passa a ser uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção.

Isso se efetiva quando no ato da proposta de leitura de uma entrevista, Cereja, Vianna e Damien apontam uma atividade para ser respondida com base em tal texto, cujo foco é descrever o gênero entrevista visando, logo após, ao aluno retomar a referida descrição na produção do gênero entrevista. Schneuwly e Dolz (2004) endossam que tal prática de ensino contribui, em contexto escolar, para uma abordagem do gênero desconectada de uma situação de comunicação autêntica.

Comparando as sugestões de ensino apontadas por Cereja, Vianna e Damien com as de Pacheco (2008) para a escolarização do gênero entrevista, vemos que as da autora contemplam um projeto de oralidade e escrita que, de fato, ressalta a relevância de ambas práticas na efetivação do referido gênero.

A situação de comunicação proposta por Pacheco, nas palavras de Schneuwly e Dolz, é responsável pela geração do gênero, que, para isso, não precisa ser descrito e ensinado, mas aprendido através da prática de linguagem escolar, a partir da situação que lhe movimenta, ou seja, destacando a sua importância para ser concretizado diante da comunicação que permite entre os interlocutores.

Nesse parâmetro, por fim, Schneuwly e Dolz sugerem que, na escola, sejam criadas situações autênticas de comunicação, destacando para o aluno boas razões para

se falar e escrever, de se referir aos textos. Para os teóricos, aprende-se a escrever, escrevendo. Ou seja, “o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que torna um texto” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 65).

Na pesquisa mais ampla, em realização no âmbito de doutorado, cujo objeto empírico corresponde a cursos de formação docente na modalidade a distância oferecidos pelo Programa Escrevendo o Futuro, temos observado que a produção dos gêneros projeto e resenha tem se dado em direção contrária ao que Schneuwly e Dolz declararam. Nos cursos investigados, a escrita se dá de forma artificializada, desarticulada de uma situação real que destaque a importância da produção dos referidos gêneros, demonstrando, assim, a necessidade de serem repensados a fim de preparar melhor o professor na sua formação continuada para um trabalho em sala de aula convergente com o que refletem os dois teóricos.

Analisada a proposta de texto sugerida pelos autores do livro didático de Português, apresentamos a seguir, algumas considerações no intento daquela ser repensada e redefinida a partir do que oportuniza a teoria utilizada na fundamentação da pesquisa em abordagem.

Para Concluir

Os resultados da descrição e análise da proposta de texto para o gênero entrevista sugerida por Cereja, Vianna e Damien (2016) destacam que, na sala de aula, o gênero ainda é didatizado com foco na sua objetivação, desvinculado de uma situação real como ocorre socialmente. Assim, os autores propõem a leitura de um gênero “modelo” e a resolução de uma atividade que recupera, principalmente, conhecimentos que se espera que o aluno empregue na produção do referido gênero.

Nessa direção, tal proposta não pactua com as orientações de Pacheco (2008), sendo reforçada por Schneuwly e Dolz (2004), no tocante ao que os autores abordam sobre atividade de linguagem e produção de texto. Para isso, espera-se que estas sejam mobilizadas, primeiramente, por uma prática de linguagem situada como assim acontece no exterior da sala de aula e na execução de passos, a exemplo dos percorridos por Pacheco, que de fato contribuam na gestão do gênero que se almeja produzir.

Assim, as atividades de linguagem devem pautar-se nas práticas de linguagem de modo que nas aulas sejam escolarizado o que o aluno precisa para desenvolver um dado gênero, e não ocorram o desdobramento que se configura quando o professor volta a atenção do aluno para o objeto/gênero e não para o que medeia tal artefato entre ele e o seu interlocutor com atenção para o propósito comunicativo que se pensa em responder.

Em conclusão, espera-se que a escola continue sendo vista como lugar de comunicação e deixe de contribuir com práticas de ensino que pedagogizam os gêneros orais e escritos, tornando-os atividades de linguagem, apenas, para cumprir uma proposta de atividade, atribuir-se um visto, parte ou nota completa, desviando, desse modo, de seu verdadeiro papel – a comunicação.

Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de Português: Encontro e interação*. Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: Limpando o 'pó' das ideias simples*. Parábola Editorial.
- Arcoverde, M.D.L., & Arcoverde, R.D.L. (2007). *A escrita como processo*. UEPB/UFRN.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão*.
- Brito, P. L. (1984). Em terra de surdos-mudos. Em J. W. Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*, (4. ed., pp. 109-119). ASSOESTE.
- Cereja, W., Vianna, C., & Damien, C. (2016). *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, (v. 3). Saraiva.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Ferrarezi Junior, C., & Carvalho, R. S. (2017). *De alunos a leitores: O ensino da leitura na educação básica*, (1 ed.). Parábola Editorial.
- Ferrarezi Junior, C., & Carvalho, R. S. (2015). *Produzir textos na educação básica: O que saber, como fazer*, (1 ed.). Parábola Editorial.
- Galvão, M. A. M., & Azevedo, J. A. M. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: O que dizem os professores do ensino básico. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 17(1), 249-272.
- Gurgel, T. (2018, março). *Produção de texto: Como ensinar os alunos a escrever de verdade*. <https://novaescola.org.br/producao-de-texto>
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2017). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*, (2. ed). Contexto.
- Neves, M. H. M. (2006). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*, (pp. 29-127). Contexto.

Pacheco, L. P. (2008). O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de Língua Portuguesa. *Linguagens & Cidadania*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.5902/1516849228271>

Petroni, M. R. (2008). Gêneros do discurso, leitura e escrita: Experiências de sala de aula. Em R. R. Carvalho (Org.). *Cartas do leitor: Ação retórica no ensino fundamental*. Pedro & João Editores/EduFMT.

Reinaldo, M. A. G. M. (2001). A Orientação para a produção de texto. Em A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs). *O livro didático de português: Múltiplos olhares*, (pp. 87-100). Lucerna.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem ao objeto de ensino. Em B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 61-77). Mercado de Letras.