

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JANE ENGEL CORRÊA

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER
A APRENDIZAGEM DE UM GÊNERO ORAL**

SÃO LEOPOLDO

2016

Jane Engel Corrêa

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER
A APRENDIZAGEM DE UM GÊNERO ORAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2016

C824p

Corrêa, Jane Engel.

Projeto didático de gênero como possibilidade para promover a aprendizagem de um gênero oral / Jane Engel Corrêa. – 2016.

126 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.”

1. Comunicação oral – Estudo e ensino. 2. Método de projeto de ensino. 3. Linguística aplicada. I. Título.

CDU 37.016:808.5


JANE ENGEL CORRÊA

**“PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER
A APRENDIZAGEM DE UM GÊNERO ORAL”**

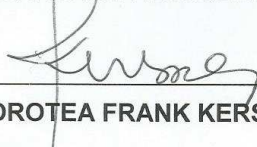
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 30 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. **ALESSANDRA PREUSSLER ALMEIDA - SMED**



Profa. Dra. **DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS**

ORIENTADORA



Profa. Dra. **ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS**

Dedico esta pesquisa a todos os professores
que vivem a angústia e a necessidade diária de serem mediadores de
aprendizagens significativas,
que sabem que nunca saberão o suficiente,
que possuem o desejo de fazer a diferença na vida de seus alunos,
que sabem que sua profissão é nobre, mesmo que não tenha o devido
reconhecimento, mas que ainda assim não desanimam,
que superam cada desmerecimento de seu trabalho,
que não buscam a glória de serem os melhores, mas de fazerem o seu melhor,
que, ao caminhar, conduzem o caminhar de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do impossível toda a honra e toda a glória, por ter chegado ao fim deste caminho. Em meio ao desespero, eu sabia que Ele estava provendo tudo, clamei e Ele me ouviu.

Ao grupo de pesquisa, que foi um grande presente que ganhei ao final de 2012. Cada colega, professor, mestre, doutor, bolsista, que dividiu comigo tantas dúvidas. Aprendemos juntos, e os alunos foram os maiores beneficiados porque tiveram a oportunidade de compreender que a leitura e a escrita podem transformar pessoas, lugares e transformar suas próprias condições de vida.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. Aprendi a admirá-la ainda mais a cada dia. Excelente professora, pesquisadora, pessoa. Obrigada pela enorme paciência, puxões de orelha, por dizer o que eu precisava ouvir. Acredito que não imaginava que eu lhe daria tantas preocupações e tantas decepções.

À professora Dra. Dorotea Kersch, que me incentivou a tentar a seleção do mestrado. Lembro que um dia disse a ela que eu tinha medo de decepcioná-las, de não conseguir ser aprovada na seleção. E então disse-me que, se eu não aprovasse, eu ainda seria uma vitoriosa. Obrigada pelas aprendizagens e também pelos puxões de orelha.

Ao professor Dr. Anderson Carnin, que, posso dizer, foi meu co-orientador. És um profissional excelente, sabe elogiar, sabe criticar, sabe guiar, sabe calar e, com toda essa sabedoria e competência, está podendo presenciar o que parecia impossível.

À professora Ana Zilles, pelas suas contribuições em aula e pela participação na banca de qualificação deste trabalho.

À Alessandra Preussler Almeida, assessora da SMED do Município de Novo Hamburgo, que foi a ponte e a direção para que eu pudesse estar aqui. Assumiu um compromisso na Secretaria de Educação e com certeza não imaginava a proporção que a vontade de melhorar a qualidade do ensino traria tantos benefícios a alunos e professores.

À minha família que sofreu durante este tempo tanto quanto eu. Minha mãe, meu pai, minha irmã que segurou a minha mão, orou por mim, meus sobrinhos e agregados e, especialmente, ao meu esposo, que neste final de caminho,

reconquistou meu coração e cumpriu a sua promessa de me cuidar, me incentivar e se calar a cada ausência. Sou grata ao meu filho que, mesmo com pouca paciência, me ajudou em alguns processos e disse que eu não podia desistir.

Às minhas duas escolas, que superaram de alguma forma minha impossibilidade de trabalho. Aos colegas que me substituíam e fizeram dobrar a sua carga de trabalho. Em especial, agradeço à escola que contribui para esta pesquisa, em nome da ex-diretora professora Eliane Barth, a diretora atual Bibiane Dias Rossi, que embarcaram no Projeto, incentivando e acreditando em mim.

Aos amigos, irmãos da igreja que me cercaram de incentivo e orações, mesmo sem entender muito bem o que estava acontecendo.

Agradeço à CAPES/PROSUP pela bolsa de estudos, porque seria impossível sem este incentivo.

À professora Rove, coordenadora do PPGLA, pela acolhida junto ao PPGLA e compreensão nos momentos difíceis que cruzaram o caminho desta pesquisa.

E, por fim, agradeço à Unisinos, que me acolheu mais uma vez. Estendo este agradecimento a todos os professores que muito me ensinaram. Sinto-me satisfeita por tudo o que aprendi durante a minha graduação e durante o Mestrado.

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta contribuir para que o ensino da oralidade seja visto como tão importante quanto o ensino da escrita. O caminho seguido foi o desenvolvimento de uma proposta metodológica, o Projeto Didático de Gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), fundamentada em um gênero oral, a entrevista oral, para promover a aprendizagem desse gênero e o desenvolvimento da oralidade em uma turma de 4º ano das séries iniciais. O ensino da oralidade de forma sistematizada parece ainda não fazer parte da realidade escolar, mesmo que várias orientações a respeito constem dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997. Também no cenário acadêmico, poucos estudos e propostas estão presentes, insuficientes para que educadores e pesquisadores se lancem também nesse caminho. Preparamos um modelo didático do gênero, a partir do que dizem teóricos da comunicação jornalística (LAGE, 2006; MARQUES DE MELO, 2009, 2010) e também da didática das línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), a fim de balizar o trabalho de ensino do gênero entrevista oral por meio de um PDG. Como nosso objetivo é analisar o desenvolvimento da competência oral pelo ensino do referido gênero, seguimos a voz de Bakhtin (2011), que considera a linguagem como um processo dialógico e de interação dos sujeitos, e também de Vygotsky (2001), que propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem através da interação e mediação entre sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem. Visando a compreender o impacto do emprego de um PDG no ensino do gênero oral, subsidiamo-nos no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 2012), mais especificamente do modelo de organização interna dos textos proposto pelo ISD, e analisamos entrevistas produzidas por uma aluna, antes e depois do desenvolvimento do PDG, como *corpus* de pesquisa. Os resultados obtidos sugerem que, entre a Produção Inicial e a Produção Final da aluna, houve avanços significativos. Concluímos mostrando os pontos positivos do trabalho desenvolvido, suas limitações e apontando o que poderia ser melhorado.

Palavras-chave: Projeto Didático de Gênero. Gênero entrevista oral. Ensino da Oralidade.

RESUMEN

La presente pesquisa tiene el propósito de contribuir a la enseñanza de la oralidad sea considerada tan importante, cuanto la enseñanza de la escritura. El camino seguido fue la aplicación de una "propuesta metodológica", el Proyecto Didáctica Género - PDG (GUIMARÃES y KERSCH, 2012), sobre la base de un género oral, entrevista oral, para promover el aprendizaje y el desarrollo de este tipo de oralidad en un grupo de cuarto año de la serie inicial. La oralidad enseñada de una manera sistemática, todavía parece no formar parte de la realidad escolar, aunque varias pautas con respecto incluyen en los Parámetros Curriculares Nacionales, publicados en 1997. También en el ámbito académico, pocos estudios y propuestas están presentes, insuficiente para educadores e investigadores lanzaran de esta manera. Preparamos un modelo didáctico del género, de las voces teóricos de la comunicación periodística (LAGE, 2006; MARQUES DE MELO, 2009, 2010) y también la enseñanza de las lenguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) con el fin de guiar el trabajo de la enseñanza entrevista oral en un PDG. Como nuestro desarrollo es analizar el objetivo de competencia oral por el mencionado educación de género, seguimos la voz de Bakhtin (2011), que considera el lenguaje como un proceso dialógico de interacción de los sujetos, y también de Vygotsky (2001), que propone una reflexión sobre el desarrollo del aprendizaje a través de la interacción y la mediación entre los sujetos con diferentes niveles de aprendizaje. Con el objetivo de comprender lo impacto del empleo de un PDG en la educación de género oral, subsidiamo la base teórica de Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 2012), más específicamente el modelo de organización interna de los textos propuestos por la ISD, y se analizaron las entrevistas producidas por un estudiante antes y después de la aplicación del PDG, como el corpus de búsqueda. Los resultados sugieren que entre la producción inicial y de la producción final del estudiante, hubo avances significativos, sin embargo, en la producción final de algunos avances no mantiveram. Concluimos que muestran los puntos fuertes de su trabajo, sus limitaciones y señalando lo que podría mejorarse.

Palabras clave: Proyecto Didáctica del Género. Género entrevista oral. Enseñanza de la Oralidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo Didático de Gênero.....	62
Quadro 2	Grade de Avaliação.....	92
Quadro 3	Análise das Produções Textuais de Joice.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os mundos discursivos.....	30
Figura 2	<i>Continuum</i> entre fala e escrita.....	36
Figura 3	Concepção oral x Concepção escrita.....	37
Figura 4	Esquema da Sequência Didática.....	54
Figura 5	Esquema das etapas de um PDG.....	62
Figura 6	Ciclo da pesquisa: ação.....	86

LISTA DE SIGLAS

APHAS	Associação de Promoção Humana e Assistência Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUB	Centro de Ensino Unificado de Brasília
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DST	Doença Sexualmente Transmissível
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
GE	Gêneros da Escrita
GELP	Grupo de Estudos de Língua Portuguesa
GF	Gêneros da Fala
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MDG	Modelo Didático de Gênero
OBEDUC	Observatório da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
PPF	Produção Pós-Final
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SD	Sequência Didática
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	CONCEITO DE GÊNERO DE TEXTO.....	26
2.2	GÊNEROS ORAIS E MARCAS NÃO-LINGUÍSTICAS DA ORALIDADE.....	33
2.2.1	Linguagem Oral ou Linguagens Oraís?.....	35
2.3	GÊNERO ENTREVISTA.....	38
2.3.1	A Entrevista Jornalística.....	42
2.4	CONCEITOS PEDAGÓGICOS.....	45
2.4.1	O desenvolvimento da aprendizagem (A Zona de Desenvolvimento Proximal).....	46
2.4.2	A Importância do ensino dos Gêneros Oraís.....	47
2.4.3	Os documentos oficiais e o ensino dos gêneros oraís.....	52
2.5	PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO.....	54
2.5.1	Gênero como instrumento e megainstrumento de aprendizagem.....	54
2.5.2	As Sequências Didáticas e o Projeto Didático de Gênero.....	56
2.5.3	MDG entrevista oral e PDG.....	62
2.5.3.1	Apresentação da Situação – Mobilização ao tema e Mobilização à Produção do Gênero Entrevista.....	69
2.5.3.2	Produção Inicial - PI (produzindo o texto oral para subsidiar os elementos a serem aprendidos).....	71
2.5.3.3	Primeira Oficina – Explicação sobre o gênero entrevista.....	72
2.5.3.4	Segunda Oficina – Vídeo de uma entrevista.....	74
2.5.3.5	Terceira Oficina – Exercício - Simulação de uma entrevista.....	76
2.5.3.6	Quarta Oficina - Recursos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos.....	77
2.5.3.7	Quinta Oficina – Análise da Produção Inicial.....	78
2.5.3.8	Sexta Oficina – Visita ao Jornal NH.....	80
2.5.3.9	Sétima Oficina – Vídeo da repórter Éllen Gonçalves e	

	comentários.....	80
2.5.3.10	Oitava oficina – Outro vídeo a ser comentado.....	81
2.5.3.11	Nona Oficina - Elaboração das perguntas para a entrevista final - ensaio da entrevista.....	82
2.5.3.12	Décima oficina - Avaliação das entrevistas.....	83
2.5.3.13	Décima Primeira Oficina – Pesquisa sobre as instituições e ONGs..	83
2.5.3.14	Décima segunda oficina – Entrevistas pós-finais.....	84
2.5.3.15	Décima Terceira Oficina – Assistir e avaliar as entrevistas.....	84
3	METODOLOGIA.....	85
3.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	87
3.2	O CENÁRIO DA PÓS- PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO ENTREVISTA ORAL.....	89
3.3	RESULTADOS.....	91
4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE UMA ALUNA.....	95
4.1	PRODUÇÃO INICIAL – PI EXCERTO 1.....	95
4.1.1	Contexto de Produção.....	96
4.1.2	Estrutura Composicional do Gênero.....	97
4.1.3	Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes).....	99
4.1.4	Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/ conectores/recursos anafóricos).....	99
4.1.5	Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.....	99
4.2	PRODUÇÃO FINAL – PF EXCERTO 2.....	100
4.2.1	Contexto de Produção.....	102
4.2.2	Estrutura Composicional do Gênero.....	103
4.2.3	Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes).....	104
4.2.4	Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/ conectores/recursos anafóricos).....	105
4.2.5	Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.....	106
4.3	ENTREVISTA PÓS-FINAL - PPF EXCERTO 3.....	107
4.3.1	Contexto de Produção.....	109
4.3.2	Estrutura Composicional do Gênero.....	110

4.3.3	Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes).....	111
4.3.4	Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/ conectores/recursos anafóricos).....	112
4.3.5	Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.....	112
4.4	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES DE JOICE....	113
4.4.1	Contexto de Produção.....	114
4.4.2	Infraestrutura do gênero - estrutura composicional do gênero...	114
4.4.3	Vozes sociais e modalizadores.....	115
4.4.4	Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

Nunca perseguí la gloria
Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.
(Antônio Machado)

O início da caminhada

Esta professora pesquisadora sempre foi encantada com as palavras e com o poder que emerge delas. Quando criança, eu admirava a facilidade com que meu pai contava e lembrava-se de histórias, fatos políticos e históricos e reproduzia em sua fala o conhecimento adquirido fora do ambiente escolar. Eu, porém, já não tinha esta facilidade comunicativa, e a timidez impedia muitas vezes de expressar o que sabia, queria e sentia.

Durante minha trajetória estudantil, encontrei educadores que souberam desenvolver em mim o instinto de águia, sim, os meus limites foram vencidos e eu comecei a voar mais alto e a ter mais facilidade com a comunicação oral.

Então, o interesse em proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral, de dar voz aos meus alunos sempre esteve presente, mesmo antes de conhecer uma proposta metodológica que possibilitasse a aprendizagem de gêneros textuais na modalidade oral. Em meio à curiosidade e ao interesse por melhorar a minha atuação, procurava buscar metodologias e desenvolver projetos que inovassem o ensino e pudessem também incentivar o desenvolvimento da oralidade, procurando que meus alunos tentassem superar o medo e a timidez ao tomar a palavra em público. Esta constante procura pelo ensino também tinha base no que muitas vezes ouvia em sala de aula, principalmente no início de cada ano letivo: “professora, a senhora até pode ser legal, mas português é muito difícil”. É incompreensível ouvir

alguém falar dessa forma da língua que é a base de sua comunicação e interação social.

Ao trabalhar a produção escrita, procurava proporcionar atividades por meio das quais os alunos vissem a importância da escrita e se colocassem como sujeitos nesta produção, de forma que o objetivo não fosse apenas escrever para uma simples correção e avaliação, mas que cada movimento de escrita promovesse avanços na caminhada e participação através de leitura e escrita competentes no meio em que vivem.

Procurando inovar e renovar as aulas de Língua Portuguesa, tanto nas séries iniciais, quanto nas finais e no Ensino Médio, estava sempre tentando encontrar formações e discussões que viessem a melhorar minha formação inicial. Surgiu, então, a oportunidade de participar de uma Formação Continuada, no segundo semestre de 2011, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SMED, rede de ensino da qual faço parte desde 2003, sempre atuando nas séries iniciais e na mesma escola. O foco da formação era o ensino de língua portuguesa a partir do trabalho com gêneros de textos.

No início da formação, os conceitos ali apresentados eram por mim desconhecidos, mas, desde aquele momento, vi as propostas trazidas por aquele grupo de professores, bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e professores pesquisadores, como uma inovadora possibilidade de melhorar a minha prática docente. A formação seguiu em 2012 e, então, os conceitos foram assimilados e desenvolvi o primeiro Projeto Didático de Gênero (PDG) que tinha como proposta abordar um gênero do domínio do argumentar. Diante da proposta, optei pelo gênero oral, pois eram alunos de um 3º ano das séries iniciais. O trabalho com a oralidade de forma sistematizada requereu muito empenho, mas teve compensações, já que possibilitou a compreensão da base desta pesquisa, ou seja, a importância de trabalhar com os gêneros orais de modo sistematizado, desde as séries iniciais, considerando que precisamos desenvolver a oralidade monitorada, mesmo que a criança já tenha chegado na escola sabendo se comunicar.

Desde lá, tenho a convicção de que esta metodologia é eficaz e muitos PDG fizeram parte dos meus planejamentos nas séries iniciais e nas séries finais do Ensino Fundamental. Com a possibilidade de que poderei contribuir com algum avanço no Ensino de Língua Portuguesa, reiniciei minha vida acadêmica e ingressei

no Mestrado de Linguística Aplicada para tentar responder a seguinte pergunta: Por que e como ensinar os gêneros orais de maneira sistematizada já nas séries iniciais, a partir de uma visão sociointeracionista discursiva? Esta pesquisa tem como objetivo mostrar a importância de trabalhar os gêneros orais, já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma sistematizada por meio de PDG.

Cabe ressaltar que, antes de iniciar o mestrado, participei como pesquisadora do grupo de pesquisa “Formcoop¹”, apoiado pelo OBEDUC² (Observatório da Educação/CAPEES). A partir do desafio de nos apropriarmos de conceitos teóricos sobre ensino e aprendizagem de língua materna, e colocarmos em prática novas visões e conceitos em nosso dia a dia como professores da escola básica, o grupo, sob a coordenação da professora Ana Maria de Mattos Guimarães e da professora Dorotea Frank Kersch, começou a desenvolver o conceito de PDG como uma proposta que buscava um novo significado para a noção de Sequências Didáticas (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011b) e também levava em conta os Projetos de Letramento. (KLEIMANN, 2000).

Convidamos você a nos seguir na caminhada proposta nesta pesquisa que teve como objetivo desenvolver um PDG³ para o ensino de um gênero oral de forma sistematizada em uma turma de 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto mencionado possibilitou ao grupo de alunos dessa turma aprender o gênero e procurou desenvolver a oralidade utilizando um gênero de texto formal. O gênero entrevista oral foi escolhido porque viabilizou a aprendizagem de um gênero ainda não estudado pelos alunos e que está a serviço da prática social, sendo divulgado nas redes de apoio inseridas no bairro ao qual pertence a escola, e que ajudam a comunidade prestando serviços sociais.

¹ Trata-se do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, para o qual usamos a sigla Formcoop.

² Programa “Observatório da Educação” da Capes/Inep. O Obeduc promove a formação de mestres e doutores em ensino e educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham como característica a utilização dos dados existentes no INEP, entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o Enem, o Enade, o Saeb, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos. Os projetos do Observatório da Educação devem estar vinculados a programas de pós-graduação – PPGs stricto sensu reconhecidos pela Capes e que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à formação de professores. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

³ O PDG, conforme Guimarães (2015, p. 15), é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) esteja(m) realmente ligado(s) a uma prática social.

O 2º capítulo, “Fundamentação Teórica”, mostra que seguimos o caminho do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Neste sentido, a voz de Bronckart (2012) nos deu os pressupostos teóricos dessa corrente que busca no sociointeracionismo de Vygotsky (1984), nos conceitos sobre gêneros do discurso de Bakhtin (2011) e na teoria do agir comunicativo de Habermas, trazer os preceitos de uma ciência que Bronckart denomina de ciência do humano. Também o capítulo visa esclarecer que os pressupostos didáticos e pedagógicos escolhidos possibilitam a aprendizagem do gênero entrevista oral. O capítulo está dividido em duas seções e oito subseções. A primeira seção, “2.1 Conceito de Gênero de Texto”, explora as vozes e os caminhos escolhidos no Brasil sobre o conceito de gêneros de texto e sua didatização para o ensino de línguas a partir de pressupostos de Mascuschi (2008), Bakhtin (2011), Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2011). A seção também traz a proposta de análise da organização interna dos textos ou arquitetura textual, de acordo com os estudos de Bronckart e seu grupo de pesquisa da Universidade de Genebra.

Em continuidade, na seção 2.2, intitulada “Os gêneros orais e as marcas não linguísticas da modalidade oral”, há uma retomada do conceito de fala, oralidade e oralidades, expondo que a modalidade oral carrega uma intenção comunicativa num processo de interação e se apresenta em diversas práticas sociais em diferentes contextos. Segue a seção esclarecendo que a oralidade não apenas utiliza os recursos verbais, mas os não-verbais, paralinguísticos e cinésicos. A subseção 2.2.1 evidencia a multiplicidade de formas em que a oralidade é representada, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 114), considerando que pode ser uma leitura oralizada ou recitada ou então um texto oral que não tem apoio em nenhum texto escrito, ou se o tem, não é com total dependência dele, como é o caso do debate e das entrevistas, procuramos dar maior perspicuidade ao assunto linguagem oral ou linguagens orais. Na sequência, a seção 2.3, “Gênero entrevista”, faz referência ao fato de que o gênero entrevista situa-se no cotidiano das atividades sociais em diferentes situações de interação e, enfoca o suporte jornalístico televisivo, passa a conceituar este gênero com aportes teóricos de diferentes estudiosos da área na subseção 2.3.1 “Entrevista Jornalística”.

A seção 2.4 esboça os conceitos pedagógicos que subsidiaram esta pesquisa. A subseção 2.4.1 “O desenvolvimento da aprendizagem” busca na teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky (1984), esboçar uma ligação entre aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que as duas não estejam em um paralelo.

Para o teórico é na troca com o outro, dentro do espaço em que estão inseridos, que o homem se desenvolve e aprende. Vygotsky estende a teoria e traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que será então trazida com maior profundidade na seção.

A subseção 2.4.2 “A importância do ensino da oralidade” tem como ponto de partida uma discussão sobre a pouca atenção dada ao ensino da oralidade em diferentes segmentos da educação, desde a educação infantil até o curso superior. Mesmo que educadores em geral concordem que os discentes não têm domínio da modalidade oral formal, pouco tem sido feito para que esta se torne uma prática comum: o ensino da oralidade. Reforçando a importância que deve ser dada a uma abordagem significativa da oralidade no ensino, a subseção 2.4.3 insere o que os documentos oficiais brasileiros instruem a esse respeito desde 1997, e também as Diretrizes Municipais e Planos de Estudos da escola em que vinculamos nossa pesquisa.

Em seguida, a seção 2.5, “Propostas Metodológicas para o ensino de gêneros de texto”, está dividida em duas subseções. Faz menção, na subseção 2.5.1, ao conceito de gêneros como instrumento e megainstrumento de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), ou seja, gênero é instrumento para agir discursivamente em diferentes práticas sociais, mas é necessário que o sujeito apodere-se deste instrumento para que ele seja também um objeto de aprendizagem. Ao final da subseção, apresentamos o conceito de MDG, conforme proposta de Schneuwly e Dolz (2011), para que se possa realizar a transposição didática do gênero tanto utilizando uma sequência didática, quanto um PDG. A subseção 2.5.2 conceitua Sequências Didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) e Projeto Didático de Gênero. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Em seguida, é apresentado o MDG entrevista oral e após o PDG entrevista oral, na subseção 2.5.3. Nessa parte, as oficinas são explicadas como foram propostas e como aconteceram. Para facilitar o entendimento, dividiu-se cada etapa e oficina do PDG proposto em quinze subseções.

O capítulo 3, “Metodologia”, está dividido em três seções. A seção 3.1, “O contexto de pesquisa”, apresenta um panorama do bairro em que a escola está inserida, a 3.2 aponta a própria escola buscando informações históricas que norteiam os dados que temos hoje na escola e, na seção 3.3, há uma caracterização das instituições que dão apoio social à comunidade do bairro.

Para que atingíssemos os objetivos propostos por essa pesquisa, traçou-se o método a seguir: trata-se de uma pesquisa de base qualitativa (Silvermann, 2009), tendo como metodologia a pesquisa-ação, que procura responder à seguinte questão:

Por que e como ensinar os gêneros orais de forma sistematizada já nas séries iniciais, a partir de uma visão sociointeracionista discursiva?

Para tanto, desmembramos essa grande questão em três perguntas que orientaram a nossa pesquisa:

- a) Quais as características ensináveis do gênero entrevista oral na aplicação de um Projeto Didático de Gênero?
- b) O que os alunos aprenderam a partir do que se propôs?
- c) A partir dos resultados obtidos e análises das produções textuais, qual a avaliação possível para este projeto de ensino do gênero entrevista oral?

A subseção 3.3, “Resultados”, explica como foram realizadas as produções dos alunos, desde a PI até a PPF, esclarece o processo de filmagem de cada uma das produções e indica quais são as categorias de análise contempladas.

O quarto capítulo, “Análise das produções de uma aluna”, faz a análise das produções da aluna escolhida, a partir das categorias que são elencadas na seção. As subseções 4.1, 4.2 e 4.3 trazem as produções iniciais, finais e pós-finais e a análise de cada uma. Na sequência, apresentamos um quadro de análise comparativa de cada uma das três produções da aluna, objetivando poder indicar os pontos de avanço e o que não esteve de acordo com os objetivos traçados para a aprendizagem do gênero. Ao final desta subseção, há uma análise do trabalho realizado pela professora na elaboração do PDG, evidenciando o que foi positivo e o que foi negativo.

O 5º e último capítulo, “Considerações Finais”, irá apresentar nossas reflexões finais, ponderando o percurso da pesquisa e seus resultados. Cabe também a este capítulo avaliar os pontos positivos e negativos do Projeto aplicado, considerando se as propostas de atividades ali inseridas foram adequadas ou não, assim como também se houve avanços no desenvolvimento linguagem oral. Caso se tenha constatado que o desenvolvimento esteve aquém do proposto, sugere o que poderia estar inserido ou não, considerando a realidade do grupo de alunos.

Como diz a epígrafe deste capítulo, “caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”, não há caminhos pré-determinados, cada caminhante faz o seu caminho, e eles podem ser múltiplos, plurais, diversos, e ainda assim, nos levam cada um ao seu destino. Logo, esta pesquisa é parte de um caminho que pode viabilizar a outros caminhantes traçar diferentes propósitos de investigação do assunto em que ela se pauta. O ensino dos gêneros orais, mesmo sendo ainda pouco abordado ou por não ser visto como necessário, ou por ser considerado um terreno de difícil acesso, quando trazido para a escola e bem trabalhado, possibilita diferentes caminhos para a aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentamos esta pesquisa no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobre o qual passaremos a discorrer a fim de delimitar nosso objetivo, que é o ensino de um gênero oral visando o desenvolvimento da linguagem oral, a partir de um projeto de ensino de forma sistematizada. No entanto, não há como falar do ISD sem um diálogo com Bakhtin, Vygotsky e Volochinov. Ressaltamos que a metodologia de ensino, por nós defendida, possibilita esse desenvolvimento a partir de atividades sistemáticas que visam trabalhar a necessidade do grupo de alunos. A metodologia vê na linguagem a ponte para as relações sociais e a ação humana, visto que é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito de suas ações. Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem ultrapassa a dimensão comunicativa, pois os homens se constituem por meio de interações sociais, estabelecendo assim uma aproximação entre linguagem, ideias e pensamento. (VYGOTSKY, 1984).

O ISD iniciou seu caminho a partir do ano de 1980, com um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, o Grupo Linguagem, Ação e Formação (LAF). Entre os pesquisadores envolvidos neste estudo, destacam-se Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, entre outros, tendo como coordenador Jean Paul Bronckart. Também no Brasil e em Portugal, o ISD tem servido para pesquisadores compreenderem o agir humano expresso em textos, especialmente o agir no trabalho docente. Outros estudiosos utilizam a corrente teórica para compreender os níveis de textualidade a partir do contexto com os gêneros e com o desenvolvimento humano. Também há a elaboração de materiais didáticos, pois o ISD traz a dimensão do ensino e, na sequência, a formação de professores ou ainda para analisar experiências em sala de aula. (MATÊNCIO, 2009). No caso desta pesquisa, o objetivo de se apoiar nesta teoria é buscar a análise, observando os pontos positivos e negativos diante dos resultados obtidos no trabalho com o gênero de texto entrevista oral e também propor sugestões para o trabalho com esse gênero.

No Brasil, o estudo e o aprofundamento da teoria começaram com o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), que tem parceria com a Universidade de Genebra

(GUIMARÃES; MACHADO, 2007). Contudo existem outros pesquisadores de diferentes instituições brasileiras que fomentam seus estudos na área da linguagem buscando no ISD a fonte para o aprofundamento de suas pesquisas. Entre essas, estão a UNISINOS, UCS, UEL, UFG, UFMG, CEUB e a UFSM.

Na formação e na concepção desta corrente teórica, o ISD se diz uma ciência do humano, defendendo o desenvolvimento humano através da apropriação e uso da língua. Este construto teórico tem base no interacionismo social de Vygotsky. Nesta perspectiva social, “[...] as condutas humanas são vistas como ações significantes ou como ações situadas que se estruturam como produto da socialização”. (BRONCKART, 2012, p. 13). O ISD utiliza, além dos aportes teóricos de Vygotsky para subsidiar a sua teoria, a sociologia de Habermas e Ricoeur. O psicólogo soviético Vygotsky (1984, 2004, 2013) enfatiza o processo histórico social e o papel da linguagem no desenvolvimento humano. De acordo com o teórico russo, nesta teoria do desenvolvimento, o sujeito é interativo e seu conhecimento se processa na interação e relação com o outro e com o meio. Sendo assim, o homem não é um ser apenas biológico, o desenvolvimento se processa a partir do social para o individual e o seu pensamento consciente se dá na interiorização dos signos da língua. Vygotsky (1984) utiliza o quadro teórico-epistemológico do marxismo para defender o conceito metafórico de trabalho. Pelo conceito de mediação mostra que aprendemos pela relação do homem com o mundo e com os outros homens, sendo que esta mediação possui dois elementos básicos: o instrumento e o signo. O instrumento é ferramenta que transforma o objeto ou o meio, criado para uma função específica, o signo é internalizado pelo homem em uma atividade mediada. Quando ouvimos a palavra “flor”, logo visualizamos mentalmente o que é e como é uma flor no mundo real. Referindo-se aos instrumentos, Vygotsky afirma que a linguagem é um dos principais e ela é responsável pela organização e desenvolvimento do pensamento. Afirma Vygotsky (2013, p. 42) que: “[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem”.

Nos aportes teóricos das obras de Bakhtin, Volochinov e Suassure, o ISD forma a sua base sobre a linguagem.

De acordo com Bakhtin, a linguagem tem em sua essência a interação socioverbal, considerando que o ser humano é um ser social e que a linguagem também expõe suas ideologias. Esta concepção de linguagem como interação tem

semelhança com a função dada à linguagem por Vygotsky, que é de comunicação com seus pares dentro de um grupo social. Esta interação é mediada pelo diálogo, ou seja, a partir da comunicação entre os seres humanos.

Tal concepção vê a existência da língua fundada em sua utilização por locutores e interlocutores: os que falam ou escrevem e aqueles que leem e escutam. A natureza interativa da linguagem está presente em todas as atividades humanas e é por meio desta interação verbal que vão sendo construídos os enunciados (orais ou escritos) de acordo com o conteúdo temático, estilo, condições de realização e a finalidade de cada esfera. Para Bakhtin (2011), os enunciados estão relacionados ao tipo de atividade em que cada participante está envolvido, e estes enunciados só existem quando há uma organização entre os indivíduos que participam da interação. Conforme o teórico russo, o sujeito é destaque em qualquer situação de interação e é produtor de enunciados que necessitam: a) de uma situação histórica, b) da identificação dos atores sociais, c) do compartilhamento de uma mesma cultura, c) do estabelecimento de diálogo. De acordo com Bakhtin (2011), se desenvolve assim o que ele chama de “dialogismo”, ou seja, o que um sujeito fala é resultado do que outros já falaram e a nossa voz é também a voz de outro. Sendo assim, os enunciados se formam a partir de outros enunciados.

Conforme palavras de Volochinov (2009, p. 17): “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”. Para o teórico, a palavra se orienta com base no interlocutor, procedendo de alguém com direção para o outro, por isso ela se torna um produto de interlocução. Nesta interação que provém de uma compreensão da palavra do outro, segundo Bakhtin (2011), o interlocutor não é passivo diante de um enunciado. Toda palavra enunciada terá uma reação de compreensão ou não, sendo esta uma atitude responsiva/ativa, já que os enunciados proferidos sempre estarão carregados desta compreensão ou incompreensão de enunciados anteriores. (BAKHTIN, 2011).

Buscando retomar as teorias de Vygotsky e Bakhtin, Bronckart (2009) se posiciona com uma nova teoria, o ISD. Essa corrente teórica afirma que a linguagem se interliga com o “agir” comunicativo sendo responsável pelo conhecimento que o ser humano necessita para poder socializar-se e viver uma vida em comunidade. Por sua vez, este “agir” se materializa em textos que, de acordo com Bronckart (2009), mobilizam “signos organizados em textos” que permitem mundos de

conhecimentos que são acumulados no decorrer do tempo, e das relações sociais formadas de acordo com circunstâncias, possibilitando construir mundos de conhecimentos que venham a se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, e podem se acumular a partir de experiências individuais.

De acordo com o ISD, a produção de um texto na esfera escolar deverá ser mais do que a operacionalização de sistemas da língua, precisa ser resultado deste agir linguageiro em que o construtor assume o papel de “locutor”, ou seja, ele age a fim de atingir seus objetivos.

A teoria do ISD se construiu ao longo dos anos e ainda está em aprofundamento e tem característica multidisciplinar. Partilha das teses de Saussure e Vygotsky o pressuposto de que a linguagem está em foco no desenvolvimento do pensamento consciente humano, o qual tem base na estrutura e no que condiciona o funcionamento da linguagem. Para o ISD, as práticas linguageiras situadas ou os textos/discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano. Seu postulado teórico se posiciona contrário à divisão atual das Ciências Humanas/Sociais e desta forma não é uma corrente essencialmente linguística, nem apenas uma corrente psicológica ou sociológica, mas a teoria se enquadra como uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2009). Para Bronckart (2012), os textos são produtos da atividade humana e estão sendo utilizados para atingir os interesses de um determinado grupo social. Como os grupos são diversos e as situações e condições de funcionamento destes grupos também são diversas, aparece uma diversidade de textos, mas, em sua essência, com similaridades que formarão os gêneros de texto. O teórico vê que as produções de linguagem estão relacionadas com a atividade humana e estas são delimitadas às ações nas atividades de um grupo. Sendo assim, as ações de linguagem acionarão os gêneros de texto.

Considerando a diversidade de texto que pertencem a diferentes gêneros, Bronckart (2012) apresenta um modelo da arquitetura interna dos textos. Ou seja, são critérios de análise para a organização interna dos textos. Neste modelo, o teórico compreende e caracteriza o texto como um folhado, denominado folhado textual, que é composto por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. (BRONCKART, 2012). Cada camada será explicada na próxima seção.

Encerramos, por ora, esta seção, e partimos para a próxima que fundamentará os conceitos de gêneros textuais na visão do ISD e também trará os princípios de análise dos textos orais produzidos no desenvolvimento do PDG.

2.1 CONCEITO DE GÊNERO DE TEXTO

Nesta seção objetivamos abordar o conceito de gêneros de texto, que tem sido amplamente discutido por diversos teóricos, abordado em artigos científicos e pesquisas acadêmicas. Marcuschi (2008, p. 147) versou sobre a questão dizendo que o “[...] estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Porém, não é este o motivo que tem levado a um olhar mais atento por parte de linguistas e teóricos com relação aos gêneros, mas sim o que se propôs a partir de Bakhtin (1895-1975) de que a linguagem precisa ser vista dentro de uma concepção interacionista em contraponto a uma visão estruturalista da língua.

Reforçando a importância dada a este estudo, no Brasil muitas correntes teóricas servem de caminho para a compreensão e aprofundamento sobre os gêneros, mas nesta pesquisa, nos conduzimos na perspectiva interacionista e sociodiscursiva da linguagem, que se apoia em Vygotsky, Bakhtin, e tendo em Bronckart, Dolz e Schneuwly uma abordagem didática para o ensino dos gêneros. Procurando aproximar a importância dos gêneros de textos no ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴ (BRASIL, 1997) orientam o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Mesmo que não citem no documento, a noção de gênero que descrevem tem semelhança com a visão de Bakhtin e com as pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra. (BRONCKART, 2009).

Na teoria bakhtiniana, as atividades de linguagem existem para que o sujeito possa interagir de forma crítica, ativa na sociedade e essas atividades de linguagem se realizam em forma de textos. Os textos, por sua vez, são considerados como produtos da interação social, e as palavras efetivam as trocas sociais que se materializam nas situações de vida de uma comunidade. Para Bakhtin (2011), é através do diálogo que nasce o discurso, mas este diálogo não se restringe apenas

⁴ O documento citado será mencionado e melhor abordado no capítulo 2, seção 2.4.3, onde analisaremos as orientações deste documento para o ensino dos gêneros textuais orais.

à comunicação face a face, e sim, a toda comunicação verbal. Neste sentido, compreende-se que um texto é composto de palavras que se cruzam, da relação que se mantém com outros textos ou diálogos.

Bakhtin (2011) explica que a língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que são proferidos por aqueles que participam de um ou de outro campo da atividade humana. O discurso para o teórico existe em formas de enunciados, que são consideradas unidades concretas e reais da comunicação discursiva. E cada enunciado contempla as condições e a finalidade de cada situação da atividade humana, refletindo seu conteúdo temático, ou seja, o assunto expresso no enunciado corresponde aos recursos linguísticos acionados de acordo com a situação de comunicação, esfera em que circulará, ou construção composicional, que é a forma de estruturar o texto, pois cada gênero apresenta uma estrutura determinada. Conforme Bakhtin (2011, p. 262) os enunciados são individuais, mas estão ligados a um campo de utilização da língua, que constrói e elabora “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados os quais chamamos gêneros do discurso”. Quando Bakhtin emprega a expressão “campos de utilização da língua” quer se referir ao termo “esferas sociais”, ou contexto em que há uma situação de comunicação. Conforme o teórico, estas esferas são diversas, e os discursos que se reproduzem nelas consideram aspectos temporais e históricos e se estruturam pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais e da função comunicativa.

Bakhtin (2011) ainda propõe uma distinção entre os gêneros do discurso, considerando a natureza heterogênea destes. Assim, classifica-os como primários e secundários. Os gêneros primários têm como característica uma construção em situações comunicativas verbais espontâneas, tais como cumprimentos, elogios, bate-papos informais, conversas telefônicas, etc., enquanto os secundários são aqueles que se constituem em situações comunicativas mais complexas, tanto na escrita, quanto na oralidade. Porém, essa classificação não limita que, por exemplo, os gêneros primários estejam presentes nos secundários.

É importante destacar que o termo adotado pelo ISD, “gêneros de texto”, está sendo visto neste trabalho como equivalente ao termo utilizado por Bakhtin, “gêneros do discurso”. Bronckart considera a existência de diferentes formas de agir com a linguagem, que são os diferentes “textos” pertencentes a uma comunidade

linguageira, e são esses textos que se organizam em gêneros, então, propõe “gêneros de texto” e não “gêneros de discurso”.

O programa desenvolvido pelo ISD, tendo como referência o interacionismo social, encaminha trabalhos teóricos e empíricos a partir dos três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento. Foi no nível dos pré-construídos que o ISD elaborou um modelo de organização interna dos textos ou de arquitetura interna dos textos que serve para analisar textos de diferentes gêneros. Esta arquitetura textual é comparada a um folhado constituído por três camadas superpostas: plano geral/global do texto (tipos de discurso, sequências), mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal), e mecanismos enunciativos (as vozes presentes no texto e as modalizações). Destacamos que nossa pesquisa se valeu do folhado textual para instrumentalizar o modelo didático de gênero e para analisar os textos produzidos no contexto da aplicação da ferramenta didática – PDG.

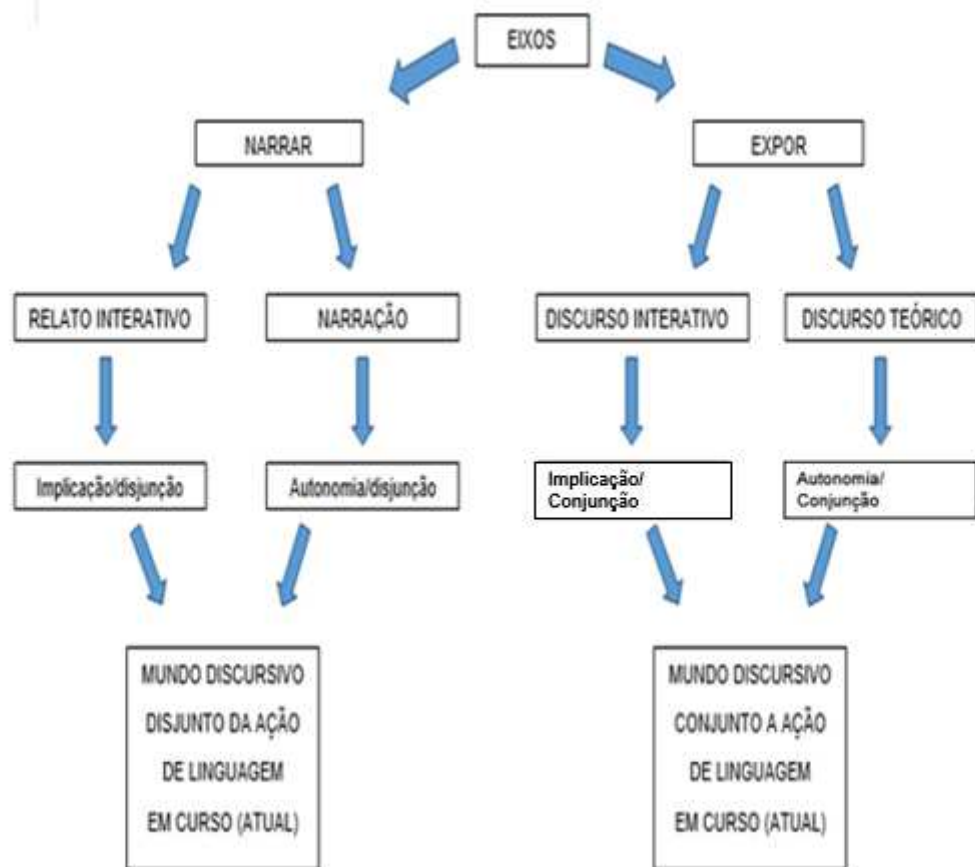
A infraestrutura geral do texto divide-se em plano geral/global do texto, tipos de discurso (e suas modalidades de articulação: encaixe e fusão), e sequências, que é a camada mais profunda deste folhado. Então, na análise desta camada do folhado, tem-se a identificação do plano geral do texto, ou uma síntese deste, que se mostra visível no momento de leitura. Conforme Bronckart (2009), há a identificação dos tipos de discursos que dominam o texto, entendendo os tipos de discurso “[...] como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado e que podem estar presentes em qualquer texto.” (BRONCKART, 2009, p. 148).

Ao produzir um texto, o autor (agente produtor) partilha a sua própria representação de mundo com o coletivo, ou seja, é uma ação que irá acionar, criar os mundos discursivos, a partir do que já está pressuposto na cultura e disponível para esse agente no mundo real. Esses mundos discursivos, ou seja, os mundos virtuais criados pelas atividades de linguagem são formados a partir das seguintes operações: a) relação entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário, entendendo mundo ordinário como o mundo representado pelos agentes humanos; b) a relação entre personagens, grupos, instituições, etc., portanto são as instâncias de agentividade com o produtor do texto, o interlocutor e espaço-tempo da produção. Essas operações, por sua vez, estarão dispostas em dois grupos, da ordem do expor e da ordem do narrar que originam

quatro tipos discursivos: discurso interativo, discurso teórico (ordem do expor), relato interativo e narração (ordem do narrar). Esses tipos discursivos, ou operações psicológicas, reproduzem os mundos discursivos do produtor textual e sua relação com a situação de produção (conjunção e disjunção) no ato da criação (implicação e autonomia) e com outros agentes em um “contexto socialmente regulador”. (ÉRNICA, 2007, p. 130).

Quando o autor fala, pois, nos termos “conjunção/disjunção”, ele está estabelecendo uma relação entre as coordenadas gerais (espaço/tempo), referindo-se ao mundo ordinário em que acontece a ação de linguagem (ordem do expor), ou com as coordenadas gerais do mundo discursivo que foi criado para esta ação (ordem do narrar). Assim também explica Bronckart (2009) que as instâncias de agentividade verbalizadas estão em uma relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (implicação) ou elas estão em autonomia com a situação de produção. Conforme Cordeiro (2007), o relato interativo se caracteriza pelo binômio autonomia/disjunção, e a narração pelo binômio autonomia/disjunção, ambos no eixo do narrar, marcado por uma origem espaço temporal. Continua a autora afirmando que o discurso interativo e o discurso teórico, não estando marcados pelo espaço e pelo tempo, situam-se no eixo do expor, sendo que o discurso interativo é composto pela implicação/disjunção e o discurso teórico pela autonomia/disjunção. O esquema abaixo (Figura 1) ilustra melhor estas relações estabelecidas na teoria:

Figura 1 – Os mundos discursivos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Desdobrando um pouco mais a análise da infraestrutura no quadro desses mundos discursivos, temos, no eixo do narrar, a narração, que, como mostra o esquema acima, se constrói em um mundo autônomo em relação à ação de linguagem e seu discurso tem como característica a disjunção e expressões que indicam tempo e lugar. Os verbos em sua maioria apresentam-se no pretérito perfeito e imperfeito e no futuro do pretérito (modo indicativo).

Na ordem do narrar, o relato interativo tem como característica a utilização de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, pronomes em primeira pessoa acentuando a enunciação.

Na ordem do expor, os discursos, como já foi apresentado antes, se classificam como interativo e teórico. O primeiro possui marcas da presença do produtor do texto conjunta ao tempo ou momento desta produção textual. Neste discurso, também há a presença da implicação dos parâmetros da linguagem com o

produtor, ou seja, o texto (explicita) as normas da linguagem em relação àquele que o produz.

A segunda camada do folhado textual compreende a coerência temática, a conexão e a coesão verbal e nominal. É o nível intermediário do folhado textual em que se encontram os mecanismos de textualização que se responsabilizam no texto pela coerência temática. Para Bronckart (2012), esses mecanismos têm a função de acionar recursos (conexão-conectores) que são os organizadores textuais, a coesão verbal e nominal, as articulações hierárquicas, os lógicos temporais, e articulam-se ao conteúdo proporcionando a progressão dele.

Portanto, essa camada do folhado textual compreende em sua composição recursos da conexão, da coesão verbal, que evidenciam a hierarquia das articulações, as articulações lógicas e temporais. Os organizadores textuais (conectores) abrangem a responsabilização da conexão e marcam as grandes articulações da progressão temática. A coesão nominal apresenta a função de introdução de argumentos/informações e os organiza ao longo do texto. Já a coesão verbal tem a função de marcar as retomadas entre séries de predicados ou séries de sintagmas verbais, explicitando a relação de continuidade ou o contrário, realizando um caminho de oposição entre os elementos de significação que se estabelecem entre os diferentes níveis de sua organização.

A terceira camada do folhado, considerada a camada mais superficial, se refere aos mecanismos enunciativos compostos por vozes e modalizações, e tem como função a coerência pragmática. As vozes indicam a função de esclarecer posicionamentos enunciativos e podem ser do autor empírico, sociais ou de personagens, e as modalizações explicitam a posição do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e em relação também ao conteúdo temático. Esta posição se refere a julgamentos, sentimentos e opiniões.

Para exemplificar a arquitetura textual proposta por Bronckart (2012), usaremos o gênero entrevista oral, que será a base do trabalho didático objeto de nossa pesquisa.

Começamos pela infraestrutura geral do texto, que está organizado da seguinte maneira: abertura, contextualização e finalização. Na abertura, o entrevistador cumprimenta os ouvintes, apresenta o(a) entrevistado(a) e fala um pouco sobre o assunto, motivo da entrevista. Na contextualização, há um movimento de informar o que é necessário para que os ouvintes tenham motivação para

continuarem interessados na entrevista. Após isso, acontece o movimento da própria entrevista, com as perguntas habitualmente elaboradas previamente de acordo com o tema escolhido.

O tipo de discurso utilizado na entrevista é o interativo, podendo haver momentos de cruzamento com o discurso teórico, quando, por exemplo, o entrevistado expõe um determinado assunto, valendo-se da terceira pessoa e presente do genérico, ou com relato narrativo, quando o entrevistado narra um determinado fato. Há trocas de turnos de fala entre o entrevistador e o entrevistado.

Durante a fala do entrevistado existem sequências de diferentes ordens, como momentos narrativos em que há a necessidade de relatar para que a resposta fique mais compreensível ao que foi questionado. Como sequência textual, nas entrevistas, pode haver sequência explicativa, em que o entrevistado explica algo sobre o que lhe é perguntado e expõe assim a sua opinião sobre os fatos. Em alguns momentos das entrevistas surgem as sequências argumentativas, para que haja a confirmação dos fatos expostos. Sequências descritivas também podem estar presentes.

Seguindo para os mecanismos de textualização, temos a conexão e a coesão. A coesão se refere aos níveis de organização de um texto a partir dos organizadores textuais. A coesão apresenta a seguinte divisão: nominal (retomadas nominais e pronominais, anáforas ou catáforas) e verbal (tempos e modos verbais). Durante as entrevistas, visualizamos que há articulações que estão a serviço da progressão temática. O entrevistador conduz as perguntas dando condições para que o entrevistado possa responder exatamente ao que é questionado. Já a conexão é realizada por organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc.), que também contribui para marcar a progressão temática. No texto de uma entrevista, as articulações são marcadamente da linguagem oral, com conectores do tipo: “e então”, “e daí”, ou mais formais: “como consequência”, “finalmente”, etc.

Os mecanismos enunciativos são considerados a camada mais superficial do folhado textual sendo expresso por vozes e modalizações. As vozes funcionam como esclarecedoras de posicionamentos enunciativos e as modalizações explicitam a posição do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e em relação ao conteúdo temático. No caso das entrevistas, é comum o uso da primeira

e da segunda pessoas, podendo haver recursos às chamadas vozes sociais, como tentativas de respaldo ao que foi perguntado/respondido.

2.2 GÊNEROS ORAIS E MARCAS NÃO-LINGUÍSTICAS DA ORALIDADE

A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões [...].
(SISTO, 2005, p. 31)

Esta seção visa conceituar os gêneros orais, sendo que o objetivo principal de aprofundarmos este estudo é a proposta de didatização de um gênero oral como possibilidade de desenvolver a oralidade monitorada de forma sistematizada. Essa linguagem monitorada envolve a linguagem formal que precisa ser ensinada na escola de forma planejada com as devidas convenções da língua e, que para tanto, exige um controle consciente. No entanto, para que nosso objetivo seja alcançado, precisamos compreender o que são os gêneros orais, visto que este é um assunto pouco estudado, principalmente se considerado como proposta de ensino.

Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 129) referem-se a termo oral “[...] como a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. Os autores explicam que a fala é realizada pelo aparelho fonador humano, que é composto pela laringe, pelo aparelho respiratório e pelas cavidades do aparelho fonador formado pela faringe, boca e nariz.

Sabemos que a fala ou oralidade carrega, sobretudo, uma intenção comunicativa do locutor para com seu interlocutor em um processo de interação. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 25), “[...] a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Conforme expressou Marcuschi (2008), estas práticas sociais se situam em diferentes contextos, desde as situações mais formais quanto as mais informais. Quanto “aos fins comunicativos”, eles estão presentes na utilização de qualquer gênero (tanto orais quanto escritos).

Quando mencionamos gêneros orais estamos nos referindo ao conceito de gênero que escolhemos, tanto para a modalidade oral quanto escrita, ou seja, seguimos o ISD, para quem gêneros são práticas de linguagem que se concretizam em textos e são vistos como formas comunicativas em correspondência com as unidades psicológicas, que são as ações de linguagem ou textos. Cabe ressaltar que a oralidade se utiliza não apenas do recurso vocal, mas também das marcas

não linguísticas, paralinguísticas e cinésicas, que contribuem para dar significado e identidade aos gêneros orais.

Como marcas não linguísticas, citamos o movimento do corpo, entre as paralinguísticas, encontram-se as prosódicas; a qualidade da voz (altura, ritmo, tempo, dicção, articulação, entonação entre outros; as vocalizações, que são caracterizadores vocais tais como: sorriso, suspiro, bocejo, rouquidão; e qualificadores vocais, como: intensidade da voz muito forte ou muito suave, a altura excessivamente aguda ou grave e o arrastar das palavras. Entre os elementos cinésicos, apontamos todos os movimentos do corpo, destacando-se entre eles os gestos, a postura, o olhar, o riso e, principalmente, a expressão facial.

De acordo com Steinberg (1988, p. 25) “[...] na interação face a face, caso das entrevistas orais, os códigos de comunicação podem ser audíveis, visíveis e sensíveis”. Em suma, dizemos que nos comunicamos com o corpo todo, nossas ações de linguagem estão além do código escrito e da fala. Steinberg (1988) ainda pontua que os elementos não verbais desempenham diferentes funções na comunicação, podendo ser classificados como lexicais e não lexicais.

Em consonância direta com este pensamento, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 133) postulam que “[...] tomar a palavra está em relação íntima com o corpo [...]”, ou seja, aquilo que expressamos com o corpo pode denotar emoção, quando, por exemplo, acelera o ritmo cardíaco, os músculos se contraem, o rosto enrubesce e a voz fica truncada. Chamamos isso de ação involuntária e essa ação pode nas palavras dos autores “trair o falante” e se tornar constrangedor para ele. Os autores ainda expressam que o corpo, metaforicamente falando, transmite uma voz, ou seja, o nosso corpo transmite o que muitas vezes as palavras não expressam. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011).

Na busca pelo aparelhamento da linguagem oral, referenciam-se os diversos recursos dos quais ela se utiliza para que a comunicação tenha êxito. Os autores acima mencionados ainda citam como meios não linguísticos da comunicação os aspectos como posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), disposição dos lugares (lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração). Ressaltamos que todos esses meios não linguísticos estiveram presentes como objetos de ensino no momento da aplicação do Projeto que gerou esta pesquisa, como mais adiante será descrito.

2.2.1 Linguagem Oral ou Linguagens Oraís?

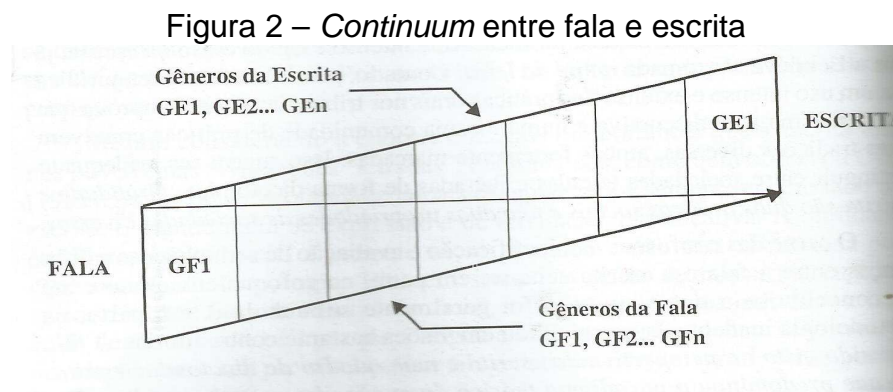
Nas palavras do professor Bernard Schneuwly “[...] não existe, ‘o oral’, mas ‘os oraís’, representado em múltiplas formas”. (SCHNEUWLY, 2011b, p. 114). Quando o professor menciona esta múltipla possibilidade, vemos que há um paralelo com a “relativa estabilidade dos gêneros de discurso”, conforme teorizado por Bakhtin (2011). A oralidade pode estar em íntima relação com a palavra escrita, no caso das leituras oralizadas ou recitadas, assim como também há possibilidade de um gênero oral que não dependa totalmente de um texto escrito como os debates públicos, seminários, entrevistas, ou, até mesmo, termos a forma totalmente independente de texto escrito como é o caso das conversas espontâneas.

É certo que diariamente utilizamos muito mais a língua falada do que a escrita, mas também sabemos que a escrita tem o seu lugar de prestígio como gênero a ser aprendido, relegando à oralidade como algo já internalizado não sendo necessária aprendizagem sistematizada. Para Marcuschi (2001), tanto a escrita quanto a oralidade têm o mesmo grau de importância, pois ambas são utilizadas em diferentes contextos. Conforme Graff (1995, p. 37, *apud* MARCUSCHI, 2001), mesmo tendo a imprensa tipográfica surgido dando maior receptividade à língua escrita, a oralidade permanece em voga nos eventos de comunicação. Ainda referente à oralidade e à língua escrita, dada a importância de uma em relação à outra forma de comunicação, Marcuschi (2001, p. 37) afirma que “[...] há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral”. Cita como exemplo a área jurídica, em que há o uso acentuado da linguagem escrita que contempla a lei como base, e também a prática oral bem elaborada torna-se essencial nos tribunais. Há uma visão errônea de que a escrita seria mais complexa em sua elaboração e a fala mais simples em sua estrutura e sem uma organização e planejamento. Ainda com relação a este paradigma, o teórico explicita que há uma tendência em colocar a fala em situação comunicacional que se sujeita a diferentes variações e ao contrário, a escrita como “[...] um fenômeno estável e com pouca variação”. (MARCUSCHI, 2001, p. 37).

Afirmamos que há diferenças entre as duas modalidades da língua, assim como há semelhanças, mas que essas diferenças e semelhanças não estão em posição contrária, mas em um *continuum*, de modo que se relacionam tanto em uma modalidade como na outra e fazem parte do mesmo sistema da língua, ainda que

com formas diferentes. Por exemplo, a oralidade apresenta códigos semióticos diferentes dos códigos semióticos da escrita.

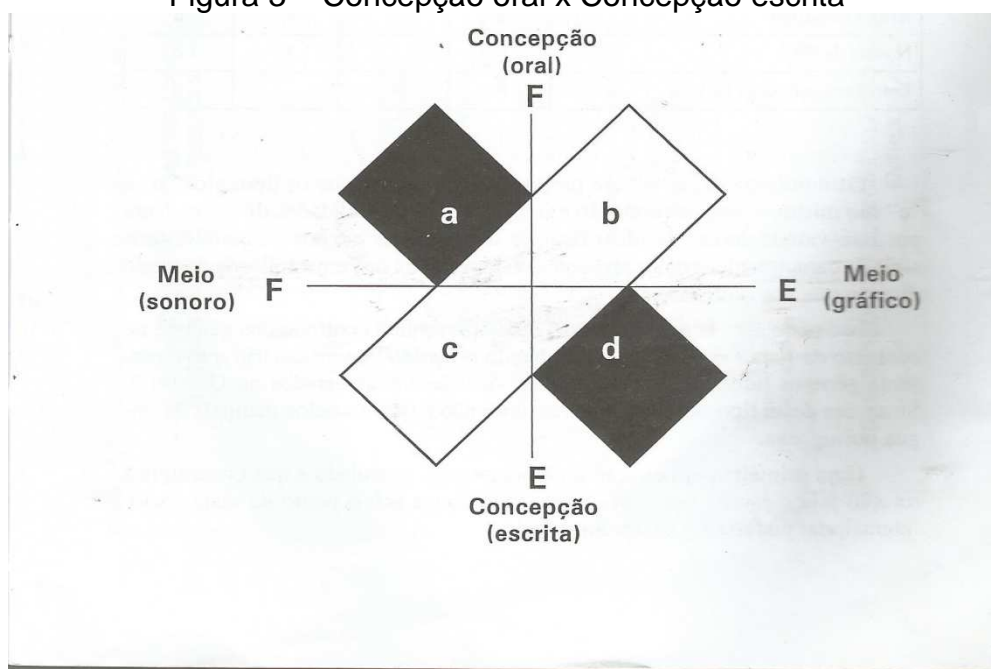
Marcuschi (2001) afirma que as diferenças entre uma forma ou outra de comunicação ocorrem dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (formais ou informais) e não na relação dicotômica (não em grau de oposição).



Fonte: Marcuschi (p. 38, 2001).

A figura acima (Figura 2) apresenta Gêneros da Fala (GF) e Gêneros da Escrita (GE). A fala e a escrita estão em dois polos, mas entre esses polos existe uma continuidade. Em GF1 temos um gênero da fala que serve como base para os demais GF (a conversa espontânea, por exemplo), e está distante de GE1, que é um modelo de GE mais formal (um ensaio acadêmico, por exemplo). Os gêneros, por sua vez, podem realizar um cruzamento entre uma modalidade e outra, ora tendo menos ou mais oralidade, e outros com ou mais ou menos escrita. Assim, um apresentador de televisão, por exemplo, se vale de uma notícia escrita, mas essa chega aos telespectadores de forma oral. Ao trabalhar, nesta pesquisa, com um gênero oral (entrevista oral para fins televisivos), mostramos que tal gênero se situa exatamente dentro desta perspectiva de *continuum* entre a fala e a escrita, pois se constitui como um domínio misto, conforme figura representada abaixo (Figura 3):

Figura 3 – Concepção oral x Concepção escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 39).

O autor distribui os gêneros textuais em meios de produção (sonoro e gráfico) e concepção discursiva (oral e escrita). Sendo assim, uma conversa espontânea tem como meio de produção o sonoro e a concepção discursiva é a oral. O artigo científico tem um meio de produção o gráfico e a concepção é a discursiva escrita. Já a notícia de TV, o meio de concepção é o sonoro e a concepção discursiva é a escrita estando no domínio representado pela letra "c". No entanto, a notícia televisiva também é escrita, mesmo que na televisão não exponha o modelo escrito, o jornalista irá partir de uma escrita.

Marcuschi (2001) também traz o exemplo de uma entrevista publicada em revista que tem como meio de produção o gráfico e possui uma concepção discursiva oral e domínio é o representado pela letra "b".

Voltando para o PDG elaborado, os alunos desenvolveram atividades na modalidade escrita, mas que tinham como proposta a oralidade. Considerando o exemplo do gráfico apresentado por Marcuschi (2001, p. 39), figura 3, o gênero trabalhado se enquadra com a letra "F", pois o meio de produção é sonoro, e letra "E", uma vez que tem uma concepção discursiva escrita e o domínio "c", já que é misto. Podemos, então, dizer que há um entrelaçamento entre oralidade e escrita, ou seja, uma modalidade pode estar inserida dentro da outra conforme a situação de comunicação a que se destina.

Vimos, pois, que as diferenças entre a fala, considerando as atividades com gêneros orais, e a escrita não se justificam no sentido de considerar uma modalidade inferior a outra, pois as duas modalidades fazem parte das situações de comunicação humana. E o texto oral é, nas palavras de Silva (2010, p. 125): “[...] instrumento denunciador de traços profundos e expressivos da vontade do falante”. Neste sentido, a autora remete-nos a entender que no texto oral não há oportunidade de aperfeiçoamentos, como acontece no texto escrito, mas ao contrário, ele está sujeito a imperfeições no momento da comunicação, não podendo ser refeito. Depende do interlocutor ou da “capacidade linguística e argumentativa do locutor” para ser entendida. Desta forma, reafirmamos o que já pontuamos: a capacidade do locutor pode ser aperfeiçoada quando oportunizados momentos de aprendizagem da oralidade.

2.3 GÊNERO ENTREVISTA

Esta seção aborda a conceitualização do gênero textual entrevista, tendo como eixo a entrevista oral. Procuramos aprofundar o conceito de entrevista, buscando teóricos do jornalismo, da sociologia, além de linguistas, com o objetivo de descrevermos o caminho para o ensino do gênero. Iniciamos a construção teórica informando que o gênero entrevista está situado no cotidiano das atividades sociais em diferentes situações de interação. Definido também como diálogo entre duas ou mais pessoas, ele se faz presente quando, por exemplo, vamos buscar informações de algo que nos interessa, como saber a forma de funcionamento de um produto que desejamos adquirir e questionamos alguém que entende como o mesmo funciona ou que já o utiliza, ou quando estamos tentando uma vaga de emprego e o setor de Recursos Humanos nos chama para questionar sobre nossas habilidades ou intenções para a função. Em ambos os exemplos, vemos que há uma mudança de papéis, pois no primeiro caso, nós que fazemos as perguntas e somos os entrevistadores, e no segundo caso, nós somos os entrevistados. Podemos citar outros tantos exemplos de entrevistas a que diariamente nos submetemos, entrevistas médicas que buscam, por parte de um médico ou grupo ligado à saúde, realizar perguntas ao paciente, saber a história de vida ou sintomas de determinada doença com o objetivo de indicar ou prescrever um tratamento. Há também entrevistas de seleção para ingressarmos em cursos de pós-graduações que

procuram, por parte da comissão de seleção, saber qual a potencialidade do candidato a aluno, as fontes bibliográficas que subsidiam o interesse de pesquisa, uma síntese do projeto de pesquisa, suas condições e interesse em optar por aquele programa. Também há casos em que a entrevista serve como metodologia de pesquisa, na qual dados são coletados por meio de questionamentos pré-elaborados e processados por um entrevistador a um entrevistado que tenha conhecimento sobre o assunto ou o tema de pesquisa. Neste sentido, o sociólogo Haguette (1997, p. 86) define a entrevista como “[...] um processo de interação social entre duas ou mais pessoas [...]” e, nesse processo de interação social, o entrevistado obtém informações que serão compartilhadas. Melhor definindo, nesta situação de interação, o entrevistador realiza as perguntas e, na sequência, passa a palavra ou o turno ao entrevistado. Essa mudança de turno coloca-os em relações diferentes de poder, conforme Fávero (2000). Ou seja, o entrevistador na maioria das vezes é o detentor da palavra, dirige o diálogo. “O gênero também é instrumento que visa a ouvir diferentes vozes e levar essas vozes em um processo democrático, a ser ouvida por outros participantes do processo de interação”. (MEDINA, 1986, p. 8).

Citamos também de forma resumida as entrevistas utilizadas em pesquisas das ciências sociais, com as características de diferentes técnicas mais utilizadas nesta área, que são as entrevistas estruturadas, semiestruturadas, abertas, com grupos focais, história de vida e projetiva. Firmamos que nosso objetivo não é comparar ou estabelecer qual a técnica mais apropriada, mas sim discorrer com brevidade sobre tais técnicas.

Partimos então para a técnica estruturada de entrevista que consiste na elaboração e aplicação de um questionário igual para todos os entrevistados, sendo que a análise está na diversidade de respostas e não nas diferentes perguntas. Esta técnica é bastante utilizada em pesquisas eleitorais, censo e pesquisas de mercado, que é uma espécie de retorno para a tomada de decisões, quanto aos aspectos negativos ou positivos referente a aceitação de um produto ou serviço oferecidos no mercado.

Já as entrevistas semiestruturadas se caracterizam por possuírem perguntas em que o entrevistado pode ter maior liberdade de respostas. O entrevistador possui um roteiro com questões previamente elaboradas, porém vai adicionando perguntas no decorrer da entrevista de acordo com as respostas do entrevistado, mas procurando não desvincular-se do tema-chave.

A entrevista aberta é uma técnica que se estrutura a partir de um assunto destaque e em que o entrevistado expõe amplamente este assunto com pouca intervenção do entrevistador, a não ser em caso de muita necessidade.

Na técnica “história de vida”, a característica está no relato de experiências da vida de um entrevistado, um grupo, entidade ou organização, em que é feito um relato das suas vivências e dentro de um ponto de vista particular. O entrevistador procura interagir com o objetivo de abstrair mais informações importantes para a pesquisa em questão.

Na sequência temos a “entrevista projetiva”, trata-se de uma técnica em que o entrevistador mostra ao entrevistado recursos como cartões, fotografias, filmes, com o objetivo de fazê-lo lembrar de fatos ocorridos e o entrevistado melhor informar sobre o que precisa ser revelado para efetivação do processo de pesquisa.

Por último, discorreremos sobre a entrevista com grupos focais que tem como destaque a presença de grupos que estejam com a mesma opinião sobre um tema de pesquisa e que irão debater para contribuir com dados para esta. Durante este debate, há a presença de um entrevistador “moderador” que irá intervir toda vez que achar necessário para que a discussão não perca o foco.

Como já dito aqui, o gênero se faz presente em diferentes práticas sociais, e em diferentes áreas científicas como proposta de investigação ou apuração e confirmação de dados, ou como meio informativo no âmbito jornalístico. Mesmo que os objetivos sejam diversos, entrevistar é buscar informações por meio da palavra do outro, e “[...] a arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”. (SELLTIZ; WRITSMAN; COOK, 1987, p. 644). Os mesmos autores, no livro “Métodos de pesquisa nas relações sociais”, enfatizam que o entrevistador precisa criar um vínculo de confiança com o entrevistado para que este sinta-se tranquilo ao trazer suas informações e opiniões. Neste sentido, Edgar Morin (1966) e Anette Garret (1974) apontam características psicológicas no processo de interação entre entrevistado e entrevistador. Podemos dizer que há uma situação de acordo intrínseco, que sinalizará através da fala, dos gestos e da linguagem corporal, um estado de perturbação entre os envolvidos no diálogo. Garret (1974) aponta que o entrevistador precisa se mostrar neutro, controlando suas emoções. Este domínio de sentimentos é o que poderá trazer a tranquilidade ao entrevistado. Neste caso, mesmo que a resposta de algum questionamento esteja carregada de aspectos contrários aos princípios do

entrevistador, este não poderá manifestar a sua contrariedade, pois o momento não é a discussão de valores, mas sim a busca de informações para uma pesquisa ou para a exposição a um público interessado no assunto, no caso da entrevista jornalística.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011, p. 73) definem a entrevista no âmbito jornalístico (foi focada pelos pesquisadores a entrevista radiofônica) como um evento que mantém tradição numa relação entre um jornalista (entrevistador) e uma pessoa que domina o assunto o (entrevistado). A entrevista pertence ao contexto midiático, tendo como local de produção a imprensa escrita, o rádio ou a televisão, sendo considerado um gênero essencialmente oral. Os pesquisadores em questão também consideram a entrevista como um gênero ensinável e possibilitador da aprendizagem do papel de mediador (no caso do entrevistador) da situação de comunicação.

Lage (2001) destaca que o conceito de entrevista, tem apoio nos objetivos que esta possui. Para o jornalista e doutor em linguística, Nilson Lage, a “entrevista é o procedimento clássico de apuração de informações em jornalismo, sendo uma expansão da consulta às fontes, com o objetivo de coletar interpretações e a reconstituição de fatos”. (LAGE, 2001, p. 73). Partilhando também do conceito de informação conforme Lage (2001), Edgar Morin (1966), que é antropólogo, sociólogo e filósofo francês, afirma que essas informações são colhidas por meio do diálogo (MORIN, 1966). No entanto, Morin alerta que as palavras proferidas em uma entrevista podem trilhar o caminho da “dissimulação e da fabulação” e o interlocutor, receptor, leitor, ouvinte pode ser “[...] incitado a pensar de determinada forma, sofrendo manipulação, mesmo que de forma implícita”. (MORIN, 1966, p. 120). Continua o autor referindo que a finalidade de uma entrevista jornalística, muitas vezes, além de atender os interesses de um público variado, pode estender esta finalidade tornando-se um show de diversão e lazer.

A entrevista focada nesta pesquisa localiza-se na instância jornalística televisiva como objeto da área da comunicação, buscando caracterizar o gênero com mais precisão na situação de comunicação ocorrida na mídia televisiva. Tal caminho foi escolhido para abordarmos o gênero entrevista oral através de um PDG, que foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, conforme a descrição no capítulo da Metodologia. Desta forma, o gênero passou a ser um gênero escolarizado, ou seja, o gênero abordado passa a ser um gênero ensinado na

escola, como “se o aluno fosse” um jornalista entrevistador. (SCHNEUWLY; DOLZ; 2011). Os autores citados chamam o fato de ficcionalização do gênero. Procuramos, entretanto, envolver os alunos envolvidos no Projeto, com o gênero no seu lugar social e local de origem, mesmo que fosse um gênero em função do ensino/ aprendizagem. Assim, além da possibilidade de desenvolver a oralidade e capacidades que podem ser utilizadas em outro gênero, exerceu a função social para divulgar para a comunidade os serviços de apoio oferecidos pelas entidades existentes no bairro.

Seguindo nessa abordagem teórica sobre o gênero entrevista na instância jornalística, faz-se necessário neste momento realizar uma breve retomada sobre o que alguns estudiosos da área jornalística opinam sobre tal gênero. Para tanto, trazemos o que diz um dos especialistas nesta área, o jornalista e pesquisador José Marques de Melo (2009; 2010), o qual define o jornalismo como uma atividade de informação que tem o objetivo de atender às necessidades do ser humano, principalmente sua curiosidade quanto aos fatos da atualidade. Tal premissa leva em conta que o jornalismo se caracteriza por contemplar aspectos sociais, políticos, culturais, que estão ligados à sociedade.

Marques de Melo (2009) fez a classificação dos gêneros jornalísticos em dois campos: gêneros informativos (notícia, reportagem, entrevista e nota) e os gêneros opinativos (artigo, resenha/crítica, editorial, crônica, coluna, carta e caricatura). O estudioso aponta que “[...] os gêneros sofrem influência direta da cultura em que se inserem, seja em local ou em tempo diferente.” (MARQUES DE MELO, 2009, p.13). Desta forma, em novos estudos no ano de 2010, Marques de Melo, em parceria com Assis, estende esta classificação para cinco campos, os dois já citados e os seguintes: interpretativos (análise e perfil), diversional (história de interesse humano) e utilitário (prestação de serviços, chamadas, roteiro e obituário). (MARQUES DE MELO; 2010).

2.3.1 A Entrevista Jornalística

Neste momento, vamos aprofundar o conceito de entrevista jornalística, considerando que o PDG desenvolvido tem como proposta o ensino da entrevista oral no âmbito televisivo. Servimo-nos, portanto, de conceitos sobre este gênero, com especialistas na área da comunicação e da linguística.

Nilson Lage (2006, p. 73), doutor em Linguística e pioneiro das teorias do Jornalismo, apontou que a entrevista é:

i) um procedimento junto a uma fonte capaz do diálogo, ii) uma conversa de duração variável com personagem notável ou portador de conhecimentos ou informações de interesse para o público, iii) a matéria publicada com as informações colhidas em uma conversa.

O autor ainda classifica as entrevistas quanto ao ponto de vista de seus objetivos, podendo ser ritual (em que o que será dito pelo entrevistado será irrelevante, tornando-se relevante o momento da entrevista centrado na voz do entrevistado); temática (o entrevistado irá abordar um tema ou assunto sobre o qual tenha condições para falar); testemunhal (relato do entrevistado sobre algo que ele testemunhou ou assistiu); em profundidade (tem como centralidade quem se vai entrevistar e não um fato, ou assunto). No mesmo estudo, o autor pontua que as entrevistas variam bastante quanto às suas circunstâncias de realização, podendo ser ocasional, de confronto, coletiva e dialogal.

Considerando esta divisão feita pelo autor, o modelo de entrevista utilizado para o ensino do gênero entrevista oral em nosso PDG foi a entrevista dialogal, que tem como características os seguintes elementos: é marcada com antecedência e realizada em um local com um ambiente físico propício em que não haja, por exemplo, uma mesa que se interponha entre entrevistado e entrevistador. Também há uma situação de interação entre os interlocutores em que mesmo que o entrevistador proponha as questões a serem discutidas, respondidas pelo entrevistado, há sempre uma evolução possível entre este diálogo no qual o assunto tratado não se limite apenas às questões pré-elaboradas pelo entrevistador.

Podemos dizer que a entrevista estabelece uma interação que se diferencia do modo espontâneo da linguagem oral, porque exige que se faça algum planejamento anterior ao da interação na qual se dará o diálogo do entrevistador e entrevistado. A entrevista é um gênero que se aproxima do *continuum* escrita/fala como já citado na seção sobre os gêneros orais neste mesmo capítulo.

As características da entrevista, conforme Fávero (2000), estão no fato de ela se guiar por um roteiro ou pauta, direcionando o assunto a ser tratado com os questionamentos feitos ao entrevistado de modo que a entrevista tenha o fim a que se propôs. Esta pauta constitui uma das formas de planejamento do entrevistador

em sua preparação para o momento, mas há casos em que o entrevistado também se prepara para falar porque já sabe o assunto que será trazido na pauta. Fávero (2000) enfatiza que este planejamento tende a diminuir as marcas da oralidade, afastando-se de uma linguagem mais espontânea. Reside aí então, o fato da entrevista oral estar mais próxima da linguagem escrita.

Nas entrevistas postadas em rede de televisão ou no Youtube, os interlocutores, para terem o efeito desejado no momento da interação, devem adequar a sua postura, as escolhas lexicais, os gestos, as expressões, os tópicos conversacionais que estarão a serviço de uma condução harmônica ou polêmica do diálogo, buscando influenciar um maior ou menor público que irá posteriormente assistir (telespectador ou internauta). A interação verbal então se dará com um público que não está presente no momento da entrevista, mas conhecido dos interlocutores de acordo com o objetivo da entrevista. Desta forma, consideramos que, além do binômio entrevistador/entrevistado, o público que acessa ou assiste faz parte desse processo de interação.

Sendo assim, conforme Lage (2006, p. 79) “[...] uma entrevista conduzida corretamente é precedida de troca de cumprimentos e de palavras sobre qualquer assunto provavelmente sobre a entrevista mesmo”. O entrevistador precisa manter o comando, ter organização e saber como agir quando, por exemplo, um microfone estraga ou outro aparelho apresenta problemas que podem atrapalhar o momento. O entrevistador precisa criar um ambiente que propicie segurança e possa neutralizar um possível nervosismo do entrevistado diante das tecnologias utilizadas para a entrevista oral ser gravada e posteriormente assistida. Também devemos considerar que uma entrevista em que a imagem é assistida, o entrevistado tem algumas situações pessoais em evidência tais como a roupa, os gestos, o olhar, a expressão facial, que podem expor sua intimidade e causar um bloqueio em sua expressão verbal.

O bom entrevistador precisa saber o que perguntar face a face com o entrevistado e é necessário fazer uma pesquisa sobre o assunto e sobre quem é o entrevistado antes de preparar as questões. No entanto, as perguntas planejadas não são garantia de uma boa entrevista, pois é necessária competência ao conduzi-la, perguntando a partir da resposta do entrevistado, sem perder o foco da entrevista e o seu comando. (LAGE, 2006, p. 80). Ou seja, entrevistar é saber perguntar e encaixar a resposta à outra pergunta. De acordo com o que foi mencionado

anteriormente, o entrevistador deve ter um roteiro para se guiar, mas que não restrinja o desempenho do entrevistador. Neste jogo de perguntas e respostas, o entrevistado precisa perceber que o entrevistador compreende suas informações, pois não lhe fará perguntas que estão inclusas em respostas dadas em outro momento da entrevista.

Se pensarmos em aplicar o modelo de arquitetura textual proposto pelo ISD, podemos particularizar a análise do gênero entrevista. Iniciamos pela infraestrutura geral do texto, que está organizado da seguinte maneira: abertura, contextualização e finalização. Na abertura, o entrevistador cumprimenta os ouvintes, apresenta o(a) entrevistado(a) e fala um pouco sobre o assunto, motivo da entrevista. Na contextualização, há um movimento de informar o que é necessário para que os ouvintes tenham motivação para continuarem interessados na entrevista. Em seguida acontece o movimento da própria entrevista, com as perguntas habitualmente elaboradas previamente de acordo com o tema escolhido.

2.4 CONCEITOS PEDAGÓGICOS

Minha voz pode significar, mas somente com outros, às vezes em coro, porém o mais das vezes em diálogo. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 39).

O objetivo desta seção é apresentar os conceitos pedagógicos utilizados para o ensino de um gênero oral através da metodologia dos PDGs e está dividida em sete subseções conforme já descrito no capítulo introdutório. A seção focará o conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1984), a importância do ensino da oralidade, as orientações dos PCNs (BRASIL, 1997), o conceito de gênero como instrumento e megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), o conceito de MDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), a transposição didática pelo viés da SD (SCHEUWLY; DOLZ, 2011) e o PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Na sequência apresentamos o MDG entrevista oral e o PDG entrevista oral que foi desenvolvido nesta pesquisa e é objeto de análise.

2.4.1 O desenvolvimento da Aprendizagem (A Zona de Desenvolvimento Proximal)

O psicólogo bielorusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) desenvolveu, entre 1920 e 1934, um conceito de aprendizagem com base na interação entre um sujeito mais capacitado para alguma função e um menos capacitado, pautado na relação entre pensamento e linguagem. Vygotsky vinculou seus estudos às funções psicológicas superiores e intensificou suas pesquisas nos mecanismos psicológicos em toda a sua complexidade e no comportamento humano. A teoria proposta por Vygotsky foi revolucionária no campo da psicologia e da educação. Ela pressupõe que um processo de interação entre uma pessoa menos competente e uma mais competente fará com que a pessoa menos apta a uma tarefa possa se tornar capaz e autônoma naquilo que antes era somente realizado em conjunto. Esta interação está associada ao fato de o ser humano conviver socialmente, veiculando desta forma a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na base dessa teoria de aprendizagem está o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), uma das maiores contribuições na relação de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, a cultura é um dos principais fatores no desenvolvimento humano, “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. (VYGOTSKY, 2013, p. 56). Na visão sociointeracionista de Vygotsky, o desenvolvimento humano acontece em um processo de interação e mediação entre parceiros sociais, já a aprendizagem ocorre por processos de internalização de conceitos, que são possibilitados pela aprendizagem social e principalmente aquela pertencente ao ambiente escolar. No entanto, este desenvolvimento não aparece de forma linear, porque depende de condições afetivas, cognitivas, sociais e motoras e é diferente em cada pessoa. Desta forma, se o ambiente varia, o desenvolvimento também irá variar, sendo assim, posso ter um ambiente que seja favorável e um outro que possa desfavorecer o avanço desta aprendizagem. A criança, para Vygotsky, nasce em um mundo social e vai formando a visão desse mundo por meio da interação com adultos e com crianças que já tenham mais experiências na tarefa a ser aprendida. As tarefas que um sujeito necessita realizar não dependem apenas da parte biológica humana, mas de ambientes que colaborem com esta aprendizagem. (VYGOTSKY, 2013).

No conceito de ZDP, consideram-se dois níveis: o real e o potencial. O real é o que a criança já sabe e o potencial é o que ela pode alcançar com a ajuda de outros, que podem ser seus pares ou um adulto, como o professor. Para o teórico:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2001, p. 112).

É na ZDP que vai ocorrer a aprendizagem que pode ter avanços significativos com um processo de interação em uma sala de aula entre crianças mais adiantadas e aquelas que ainda não atingiram tal desenvolvimento. De acordo com esta teoria, o professor não é mais o único a deter o saber no processo de desenvolvimento, mas o professor ainda tem um papel de maior importância, ele é o mediador dessa aprendizagem, a partir do que observa entre o grupo de aprendizes. Cabe-lhe proporcionar o agrupamento em sala de aula, buscando orientar junções de alunos com diferentes desenvolvimentos para que a aprendizagem seja alcançada por todos. O intuito de uma sala de aula com essa configuração é para que haja o desenvolvimento cooperativo e proporcionado pela troca de saberes, conduzindo os aprendizes de sua ZDP ao Nível de Desenvolvimento Real.

Neste caminho, o professor foca no futuro, naquilo que os alunos ainda precisam desenvolver a partir do que já realizaram, tendo aí um processo de avanços no desenvolvimento da aprendizagem. Posteriormente, esses alunos que dependiam de outro para realizar uma tarefa irão conseguir realizá-la sozinho e então será a hora de ampliar os futuros objetivos. Assim, cabe ao professor proporcionar apoio e condições favoráveis ao aluno para que haja esse desenvolvimento e progressão, a fim de que novas etapas se instaurem. O processo de aprendizagem deve sempre focar, não no que a criança já aprendeu, mas sim no que ela está aprendendo.

2.4.2 A Importância do ensino dos Gêneros Orais

Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 83).

Certamente a origem desta pesquisa vincula-se a um consenso geral entre os educadores de que os alunos não sabem posicionar-se adequadamente através da oralidade, pois há uma grande dificuldade na comunicação oral com eficiência. No entanto, é fato também que a escola, na maioria das vezes, não possibilita o ensino da oralidade em forma de gêneros de textos, trazendo como razão o fato de os alunos já dominarem a forma falada da língua, pois, quando chegam à escola, já aprenderam a falar no convívio familiar. A partir dessa crença, a tarefa da escola é ensinar a língua nos domínios da escrita e da leitura.

Para não generalizar que todo o ensino esteja voltado apenas ao ensino da língua escrita, há momentos planejados nas salas de aula desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e também no Ensino Superior, para que o aluno se exponha oralmente. Diferentes situações nas aulas são criadas pelos professores para que isso aconteça. É corriqueiro na Educação Infantil e séries iniciais, por exemplo, a famosa “hora de rodinha”, em que as crianças têm a oportunidade de se comunicarem com os colegas e a professora sobre diferentes assuntos. Também há professores que estimulam a oralidade solicitando que o aluno conte sobre uma leitura literária ou jornalística, ou ainda, o que é mais comum, proporcionando ao aluno momentos de leitura em voz alta, recitação de poesias, jograis. Neste caso, não há uma atividade de desenvolvimento da linguagem como interação, mas há um texto escrito que está apenas sendo veiculado pela voz da criança, ou seja, o texto escrito está sendo oralizado. Tais atividades visando à oralidade certamente contribuem para a fluência, o controle da voz, o ritmo, as expressões faciais, e até os gestos corporais. Entretanto, por não serem sistematizadas, ou seja, com uma sequência de atividades organizadas para cumprir um objetivo, podem não avançar o conhecimento dos alunos e não se caracterizam como ensino do oral formal.

Não temos a intenção de desmerecer tais atividades, mas para levar adiante um trabalho sistemático com gêneros textuais do domínio oral, que possa levar a práticas orais não usuais para o meio em que o aluno vive, assim como para diversas práticas sociais em que se envolverá durante sua vida. Dias (2001, p. 36) enfatiza “[...]que não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”. A criança precisa ser estimulada a desenvolver todos os aspectos necessários da linguagem oral, que abordem um aprofundamento linguístico do oral de acordo com as suas capacidades de linguagem. Entendemos que este estímulo e ensino de

gêneros orais proporcionam ao aluno momentos de construção do conhecimento e organização do pensamento. Ainda, a linguagem oral possibilita a inserção e participação em diferentes práticas sociais. É crucial, então, que o trabalho com a oralidade se dê desde o início da escolarização.

Possibilitar a aprendizagem dos gêneros textuais, tanto escritos quanto orais, é função da escola e, conforme Machado (2005, p. 251) “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. O ensino da língua materna precisa alicerçar-se em atividades que possam desenvolver a competência escrita e a oral, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2011), a partir da abordagem do ISD. Tais autores nos apontam um caminho para o ensino dos gêneros de textos com uma engenharia didática que se desdobra em duas ferramentas utilizadas pelo professor: o modelo didático, que tem como função descrever as dimensões ensináveis do gênero (MDG), e a sequência didática (SD), que, de acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011, p. 82) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A organização das atividades será realizada pelo professor que, a partir do MDG, elegerá quais e de que forma os elementos característicos do gênero serão ensinados ao aluno. Os fundamentos e conceitos destas propostas serão reformuladas com maior explicação ainda neste capítulo, na seção 3.4. O que sabemos, e esta pesquisa comprovou tal caminho, é que, ao tratar do ensino de um gênero oral sistematizado, há uma grande dificuldade de colocar em prática e até elaborar os elementos ensináveis e as atividades que devem ser realizadas pelos alunos. Carmem Teresinha Baumgartner, professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, conta em um capítulo do Livro “Gêneros orais no Ensino” (2015), a experiência do grupo GELP⁵, quando em 2010, assumiram o compromisso de estudar e pensar sobre o ensino dos gêneros orais nas séries iniciais da Educação Básica. O grupo partiu do pressuposto de que os gêneros orais não são inseridos

⁵ Grupo de Estudos de Língua Portuguesa é um projeto de extensão universitária existente desde 2006 na Unioste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), inicialmente coordenado pela professora Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübner, e a partir de 2007 pela professora Dra. Carmem Teresinha Baumgärtner. O grupo conta com professores da Educação Básica, especificamente das séries iniciais. O objetivo do projeto é o estabelecimento e a preservação do diálogo entre universidade e escola, com o intuito de problematizar questões relativas ao ensino da língua materna nos anos iniciais, buscando alternativas didáticas para a sala de aula. (BUENO, HUBES org, 2015, p. 98). Maiores informações sobre o GELP, encontram-se no livro: Gêneros Orais no Ensino, Editora Mercado de Letras.

como conteúdo de ensino quando os professores planejam suas aulas. Ao serem questionados sobre qual seria o motivo de tal descaso, a resposta foi categórica, de que se deve ao fato do desconhecimento dos educadores sobre a oralidade. Revelou-se ainda, que quando ocorre alguma intenção de ensino da oralidade por parte dos professores, este ensino não busca base em conhecimentos científicos elaborados por especialistas da área.

Diante de tal premissa, o grupo iniciou um trabalho de revisão da literatura disponível sobre o assunto no qual foi constatado que poucos estudos se voltam para os gêneros orais em relação ao ensino da língua, e estudos voltados para a oralidade de forma mais abrangente. Posteriormente o grupo iniciou a elaboração de materiais para o ensino dos gêneros orais, e de acordo com o descrito por Baumgärtner (2015), houve resistência quanto a atividades que focassem aspectos referentes à linguagem não-verbal que faz parte dos elementos ensináveis dos gêneros orais. Baumgärtner (2015) explica que a relutância por considerar tais elementos no ensino acontece porque, quando os gêneros orais se tornam objeto ou instrumento da aprendizagem, trazem à tona outras formas de linguagem. Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 149), “[...] o ensino do oral na escola, em língua materna implica uma construção de uma relação nova com a linguagem”.

A citação acima considera o que na verdade está na raiz da exclusão ou não atração dos docentes para o ensino dos gêneros orais. O caminho parece inseguro quando é novo, porque é uma abordagem diferente que se dá ao ensino da linguagem escrita, podemos dizer que parece abstrato e requer diferentes atividades que possibilitem desenvolver as capacidades pertinentes ao gênero. Porém o processo de planejamento que o professor necessita fazer para o ensino dos gêneros orais é o mesmo que faz com os escritos, considerando os elementos e características que fazem parte do gênero e podem ser ensinados naquele momento.

Tanto os gêneros orais quanto os escritos precisam ter seu ensino sistematizado, desmitificando a ideia de que a comunicação oral não precisa ser objeto de estudo na escola. Esta lógica reduz a oralidade apenas a uma prática verbal espontânea, sem uma elaboração. Se nos apropriarmos deste conceito, os gêneros orais fazem parte dos gêneros primários, que conforme a divisão bakhtiniana, os secundários são os gêneros que se encontram em situações mais

complexas de comunicação, ao contrário dos primários, que possuem mais liberdade estrutural.

Considerando o desenvolvimento da aprendizagem, os gêneros primários nascem da troca verbal espontânea, encontram-se no cotidiano, e é a partir deste nível que há a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos gêneros secundários, ou seja, das interações sociais que a criança começa a ter possibilidade de aprendizagem de uma ação de linguagem mais complexa, contando com o papel mediador do professor que irá intervir com os instrumentos didáticos que tem à sua disposição.

Neste sentido, os gêneros orais formais públicos, ou seja, aqueles gêneros que circulam além do contexto escolar e que ultrapassam as formas simples da linguagem oral indo além de uma conversa cotidiana precisam ser ensinados. Podemos dizer que os gêneros primários integram os secundários, ou nas palavras de Schneuwly e Dolz (2011, p. 31) “[...] os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários [...]”, e serão objeto de aprendizagem considerando o nível de desenvolvimento do aprendiz, ou sua ZDP.

Para encerrar esta subseção, trago as considerações de Dolz e Bueno (2015) em sua apresentação do gênero oral “Discurso de Formatura”, levando em conta que este gênero se encontra na modalidade escrita para depois ser retextualizado na modalidade oral. Para os autores, o pressuposto é de que muitas das dificuldades de escrita e leitura têm relação com a pouca importância de um trabalho efetivo com gêneros orais e “[...] a imbricação múltipla entre as práticas orais e escritas”. (DOLZ; BUENO, 2015, p. 119). Ainda revelam os autores, que apesar das constatações de avanços com relação à exploração e dos estudos dos gêneros textuais escritos e dos gêneros textuais orais, há pouco material didático sobre o oral, assim como raras pesquisas sobre essa modalidade. E, em consonância com a ideia por nós defendida, que procura mostrar a possibilidade de desenvolver nos alunos a expressão oral a partir de aplicação de um projeto didático, Dolz e Bueno (2015) postulam que os currículos escolares devem organizar conteúdos sobre os gêneros orais formais, visto que a oralidade faz parte das práticas languageiras dentro e fora da escola. Desse modo, se o objetivo da escola é formar cidadãos que saibam agir em diferentes práticas sociais, é necessário que tenham adquirido conhecimentos para tal.

Dada a importância ao ensino da oralidade, os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil trazem como princípios norteadores a necessidade que a escola tem de possibilitar aos seus discentes a aprendizagem da linguagem oral. Na próxima subseção nos guiaremos nestes princípios fundadores, a partir dos PCNs, que deveriam estar, desde o final do século XX, orientando os profissionais da educação.

2.4.3 Os documentos oficiais e o ensino dos gêneros orais

Primeiro, queremos focar no objetivo geral dos PCNs. Já na abertura do documento, aparece a função dessa proposta que “[...] é orientar e garantir a coerência dos investimentos do sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações”. (BRASIL, 1997, p. 13). Em se tratando das palavras “orientação, socialização, recomendação”, entendemos que não se trata de nenhuma norma rígida obrigando que as escolas devam seguir em seus currículos, e como o próprio texto traz, não é “[...] um modelo curricular homogêneo e impositivo”. (BRASIL, 1997, p. 13). Ao contrário, mais adiante o texto evidencia que tal proposta é aberta e flexível, pois considera que cada região ou município deva estruturar suas propostas de ensino a partir de suas diferentes especificidades, dando autonomia aos professores e equipe pedagógica de cada sistema de ensino e escola.

Focando neste momento o que consideram os PCNs sobre o ensino da linguagem oral, estabelecemos priorizar o documento que está voltado para os 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, publicado em 1997. Tal escolha se deve ao fato de nossa pesquisa voltar-se para o desenvolvimento de um PDG em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

De antemão, o documento aponta para a necessidade de domínio da linguagem escrita e da linguagem oral para que os alunos possam, através da comunicação, argumentar e construir seus próprios saberes sobre o mundo. Orienta ainda que é a escola que tem esta responsabilidade, possibilitando o acesso aos saberes linguísticos para que ocorra o exercício da cidadania. (BRASIL, 1997).

Dessa forma, os dois domínios da língua (escrita e oral) possuem o mesmo grau de importância. O documento estabelece, quanto à linguagem oral, que é tarefa da escola propor o desenvolvimento da aprendizagem que está fora do ambiente

escolar, pois não é ensinar a falar de forma “correta”, mas ensinar a adequar a fala a diferentes contextos de uso. (BRASIL, 1997).

Na continuidade, a palavra “texto” se vincula a palavra “gênero”, fazendo referência ao conceito bakhtiniano de que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que estão disponíveis na cultura e caracterizam-se por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BRASIL, 1997).

No entanto, o documento, quando traz esse conceito e essa característica atribuída aos gêneros, não apresenta comprometimento teórico, apenas como nota de rodapé há uma explicação com relação à palavra “gênero”, que é proposta por Bakhtin e utilizada e ampliada por Bronckart e Schneuwly. Não há referências ao fato de que Bakhtin se refere a gênero do discurso, e os demais a gêneros de texto, pois para Bronckart e Schneuwly os discursos estão inseridos nos textos.

Os PCN esclarecem que o professor, ao eleger a língua como conteúdo, precisará planejar sistematicamente ações de fala, escuta e reflexão da língua, a partir de situações de aprendizagem que venham a garantir uma aprendizagem eficaz.

Considera o documento que o professor, ao possibilitar a aprendizagem dos gêneros orais nas séries iniciais, deve inserir diversos contos, mitos, lendas, poemas, quadrinhas, canções instruções, entrevistas, relatos, notícias televisivas, seminários e palestras. (BRASIL, 1997). Todavia, em nenhum momento do documento, há qualquer menção a como se possibilitaria um ensino que estabelecesse a progressão curricular.

Buscando também subsidiar a importância dada ao ensino dos gêneros orais, queremos nesse momento, esboçar o que outros dois documentos oficializam sobre o assunto. No ano de 2014, o município em que está vinculada a escola em que foi desenvolvida nossa pesquisa, começou a discutir e organizar junto com o corpo docente das escolas, as diretrizes municipais, buscando atender as necessidades de cada comunidade escolar, e posteriormente cada escola organizou os seus Planos de Estudos.

Desta forma, esclarecemos que tanto as diretrizes municipais como os Planos de Estudos do município, especificam que o ensino com gêneros textuais deve estar nos objetivos do professor e da escola e sugerem que:

[...] esse ensino pode se utilizar de procedimentos didáticos como Projetos Didáticos de Gênero(PDG), Sequências Didáticas e Projetos Didáticos e deve organizar situações de interações orais em sala de aula; bem como proporcionar situações de produção de textos orais de diferentes propósitos, dando ênfase aos que são utilizados em instâncias públicas os mais formais, comuns em instâncias. (NOVO HAMBURGO, 2014, p. XX).

2.5 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO

Diante da responsabilidade da escola em possibilitar a aprendizagem da oralidade por meio dos gêneros orais formais, e da importância desta aprendizagem na formação dos alunos para que se tornem cidadãos capazes de atuar e participar em diferentes práticas sociais, nas quais a linguagem oral se faça presente, esta subseção busca conduzir para o caminho que possibilite o ensino dos gêneros orais, trazendo propostas didáticas.

2.5.1 Gênero como instrumento e megainstrumento de aprendizagem

Os gêneros textuais são formas de ação de linguagem utilizadas para nos comunicarmos. De acordo com os estudiosos da Escola de Genebra, eles são instrumentos de comunicação. Este conceito se explica da seguinte maneira: os gêneros na concepção interacionista social são vistos como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das funções superiores dos educandos e funcionam como possibilidade de participação em diversas situações de comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 21). Na perspectiva escolar, o gênero é instrumento para agir na sociedade, mas é também objeto de aprendizagem.

Pela concepção interacionista sociodiscursiva, Schneuwly e Dolz (2011) explicam que o gênero é um instrumento semiótico, com uma organização regular. Considerado complexo, ele é chamado de megainstrumento. Conforme os autores, o sujeito, para apropriar-se do instrumento e ter eficácia na sua utilização, poderá criar “esquemas” para sua utilização. No processo de didatização, “[...] ele (o gênero) será um gênero a apreender, embora permaneça gênero para comunicar”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69).

Três dimensões são consideradas quando se fala de gênero como objeto de ensino: 1) os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos estruturais peculiares aos textos pertencentes ao gênero; e 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”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 64).

Em se tratando de gêneros como instrumentos para a aprendizagem, nos referimos ao conceito de MDG, que tem como função facilitar a transposição didática do gênero. Toda e qualquer transposição didática exige um processo de criação de um modelo que esteja de acordo com as capacidades de aprendizagem dos alunos e este processo é uma tarefa do professor, pois deverá ter os conhecimentos teóricos do gênero, selecioná-los e adaptá-los com os objetivos a que se propôs ensinar. O MDG, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), exige que o professor faça um levantamento de diversos exemplos de textos daquele gênero e escolha aqueles que melhor definam o modelo que necessita para aquele grupo de alunos e para o processo comunicativo escolhido.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 69-70) consideram que na elaboração de MDG, este modelo “[...] explicita o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas[...]” e, para a elaboração dos modelos, os autores sugerem três princípios no trabalho didático:

- a) Legitimidade (relacionado ao que enfocam os especialistas daquele gênero);
- b) Pertinência (levar em conta a capacidade do aluno, a finalidade e o objetivo da escola diante do processo de ensino aprendizagem pra aquele grupo de alunos);
- c) Solidarização (ter coerência entre os saberes e aquilo que se tem como objetivo). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Machado e Cristóvão (2009) afirmam que o MDG não pode ser visto como estereótipo a ser seguido cegamente, mas sim como uma orientação para a intervenção didática e, no momento de sua elaboração, devem ser considerados os seguintes elementos:

- i) características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, qual o papel do receptor, em que local é produzido, em qual instituição social é produzido o gênero e onde circula, qual o tipo de linguagem, qual o valor social a ele atribuído, qual o suporte em que ele aparece, qual a atividade não-verbal tem relação);
- ii) quais os

conteúdos típicos do gênero, iii) como os conteúdos podem ser mobilizados; iv) a construção composicional característica do gênero; v) o estilo próprio daquele gênero que trazem à tona a posição enunciativa do enunciador levando em conta: a) tempos verbais, presença ou não dos pronomes pessoais de primeira e de segunda pessoa, os dêiticos, modalizadores, as vozes inseridas, b) as sequências textuais, bem como os tipos de discurso que predominam e os subordinados caracterizando o gênero, c) características dos mecanismos de coesão (verbal, nominal) e as características dos mecanismos de conexão, d) características dos períodos, e) características lexicais. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 136-137).

Vista como uma proposta metodológica com o objetivo de organizar o ensino dos gêneros de texto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem o procedimento sequência didática (SD), que será contemplada na próxima subseção deste capítulo.

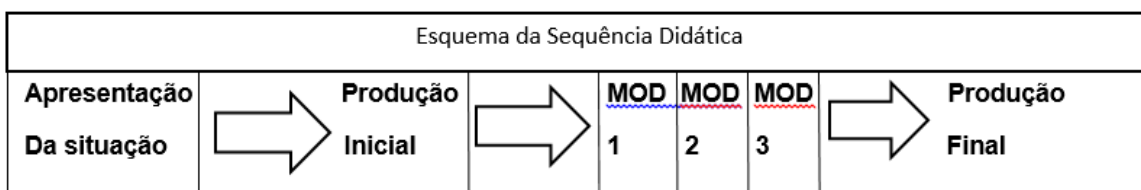
2.5.2 As Sequências Didáticas e o Projeto Didático de Gênero

O trabalho, a partir de uma proposta metodológica que inclua os gêneros de texto, é de suma importância para desenvolver a linguagem oral e escrita. Desta forma, a proposta das SD propicia que os gêneros possam ser ensinados de forma sistemática, possibilitando com diferentes exercícios e atividades que os alunos se capacitem a fim de utilizar a expressão escrita ou oral nas diversas situações de comunicação que surgem.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 97), uma SD “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

A estrutura básica de uma SD apresenta-se da seguinte forma:

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Explicaremos agora cada etapa de uma sequência didática.

a) Primeira Etapa - Exposição do projeto de comunicação a ser realizado.

Uma boa exposição é determinante para que os alunos se motivem na realização das atividades. Os alunos precisam saber de onde estão saindo, aonde irão chegar e as informações básicas, como referência ao contexto de produção e do conteúdo temático;

b) Segunda Etapa – Produção Inicial

É o momento em que os alunos realizam uma primeira produção do gênero a ser estudado;

c) Terceira Etapa - Módulos

Após a produção do texto, o professor terá condições de saber quais as capacidades que os alunos já possuem e quais as que terão de desenvolver, e então elaborar as atividades que se dividirão em módulos com a função de instrumentalizar o aluno para a produção do gênero, desenvolvendo as habilidades que são necessárias;

d) Quarta Etapa – Produção Final

Ao término de todas as atividades, o aluno terá condições de produzir o texto final, que já deverá conter os aspectos que foram trabalhados nos módulos. Ressaltamos que, antes de proceder a elaboração dos módulos e de apresentar a situação para os alunos, o professor deve elaborar um MDG, que consiste em fazer uma modelização das dimensões ensináveis do gênero de texto escolhido, ou seja, o professor a partir de estudos sobre o gênero, prescreve o que deve ser ensinado, tal como: identificação do gênero, suas características, contexto de circulação, suporte de veiculação, temática que predomina, organização estrutural, recursos linguísticos, marcas linguísticos, coesão verbal, modalizadores, coesão nominal, organizadores textuais, escolhas lexicais.

O MDG também deve servir de parâmetro para a elaboração das oficinas que farão parte de outra proposta metodológica para o ensino dos gêneros que é o PDG.

A proposta surgiu a partir de projeto de pesquisa desenvolvido com apoio da CAPES/Programa Observatório de Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS. Diversas ações deste projeto estão relatadas em três livros. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015).

No primeiro livro da série “Caminhos da Construção”⁶, PDG na sala de aula de Língua Portuguesa, lançado em 2012, as professoras organizadoras do livro e coordenadoras do Projeto Formcoop, já descrito anteriormente na introdução dessa pesquisa, iniciam o livro contando a história de um projeto anterior que ocorreu em 2003, cinco anos após o lançamento dos PCN e as mudanças, conforme Neves (2002 *apud* GUIMARÃES; KERSCH, 2012), não estavam inseridas no ensino de línguas no Brasil. A autora revela que os professores, em sua maioria, continuavam com atividades compartimentadas em redação, leitura, interpretação e exercícios que contemplassem uma gramática classificatória e plena de análises de funções sintáticas.

O capítulo se introduz com o clássico “era uma vez” para dar ênfase, talvez, a um início que parecia ser utópico, porque a ideia era que um grupo de pesquisadores chegasse até a sala de aula além dos muros da universidade, junto ao PPGLA,⁷ em uma de suas linhas de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. Trazer esta pesquisa tem o objetivo de dar significado e impulsionar o que acontece depois, já que esta visão de ensino da língua não é única e, nesse caso, após o diagnóstico, também havia professores que demonstravam preocupação em trabalhar com textos, mas não com os gêneros de texto.

Refletindo sobre este fazer docente e as concepções de ensino de Língua que os professores carregam, o grupo de pesquisa que fez parte do primeiro livro “[...] começou a pensar em uma proposta, tal como pensada pelo grupo de Genebra, que poderia ser transportada para a realidade brasileira.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 7).

E esta primeira empreitada de aproximação entre universidade e escola resultou em algumas publicações⁸ advindas dos resultados de um trabalho metodológico com os gêneros textuais em uma turma durante o período de três anos, da 3ª a 5ª série, fato que aconteceu em diferentes escolas.

⁶ A série “Caminhos da Construção”, editada pela: Mercado de Letras, teve sua primeira edição em 2012, um ano após o projeto iniciado, contando como as organizadoras, as professoras Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, mentora do projeto e a professora Dra. Dorotea Kersch, que coordenavam também o grupo formado por doutorandos, mestrandos, mestres, bolsistas de iniciação científica e professores da rede pública municipal da cidade de Novo Hamburgo. Depois de 2012, mais dois livros da série foram produzidos em 2014 e 2015. O último, em 2015, contou também com a organização do professor Dr. Anderson Carnin.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

⁸ As publicações citadas são: Guimarães (2004; 2006), Campana (2005), Guimarães, Campani, Castilhos e Drey (2008), Kersch (2011), Kersch e Morais (2011), conforme citadas no livro Caminhos da Construção (2012).

Percorrendo um novo caminho, a partir do que já estava concluído, o olhar voltava-se para algo mais próximo das necessidades de uma escola aberta a todas as classes sociais, abrangendo alunos com diferentes necessidades de agir em sociedade. Foi assim que começaram a pensar em uma PDG adequada ao contexto. Ao encontro desta possibilidade de uma nova proposta, no ano de 2010, a Assessoria de Linguagem de um município próximo da universidade, procura a instituição para pedir apoio pedagógico com o objetivo de buscar colaboração para a formação de professores. Frente a tal proposição, surge o projeto de pesquisa: Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensinamentos relacionados à leitura e produção textual. O projeto contou com a parceria da universidade, a secretaria de educação que procurou a universidade, e recebeu apoio financeiro da Capes a partir do Observatório da Educação, de acordo com o descrito no capítulo 1. O grupo que nesta ocasião formou-se com a participação de quatro professoras pesquisadoras do PPGLA; três doutorandos, bolsistas Capes e os bolsistas do projeto: uma mestranda, seis bolsistas de Iniciação Científica e seis bolsistas professores da Rede de Ensino Fundamental. Estabelecido o grupo, em um processo de interação e cooperação, que foi também chamado de “comunidade de indagação”⁹, os componentes se reuniam todas às terças-feiras pela manhã para discutirem conceitos fundantes acerca da concepção de linguagem, linguística, ensino de língua, conceito de gêneros, letramento e também a proposta metodológica advinda da Escola de Genebra com referência às SD e MDG. Em vista disso, começa a ser co-construída a noção de PDG que “[...] alargou o conceito de sequência didática, colocando a leitura lado a lado com a produção textual”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23). Dessa noção também advém a ideia do PDG, de acordo com as autoras citadas, como um guarda-chuva, que a partir de um tema, assunto, ou necessidade da turma escolhem um ou dois gêneros para trabalhar em um período de tempo, servindo à produção escrita ou oral do gênero a serviço de uma prática social.

Com a expectativa de uma proposta metodológica que possibilitasse um ensino mais direcionado às reais necessidades dos aprendizes, o grupo se lançou

⁹ Conforme citam Guimarães e Kersch (2012, p.21), para Wells (2006) “comunidade de indagação” implica refletir e discutir com o outro a prática escolar. Neste sentido, o professor tem a possibilidade de rever sua prática e descobrir um novo significado para ela, a partir do conhecimento adquirido por seus alunos e o seu próprio conhecimento, tornando-se autor de seu fazer docente e também pesquisador.

mais adiante e começou a desenvolver o PDG, sempre contando com a cooperação mútua a fim de levar para as salas de aula dos professores participantes essa perspectiva de didatização dos gêneros de texto. Decorrido um tempo, a proposta foi estendida para outros professores da rede municipal no modo de “Formação Continuada” presencial e a distância, e aos poucos se estabeleceram domínios a serem trabalhados com os PDGs, visando o instruir, argumentar, expor, narrar e relatar. E o que antes era uma proposta que atingiria apenas aos professores das séries finais do Ensino Fundamental, começou a ser expandida e desenvolvida pelos professores das séries iniciais, viabilizando que os gêneros trabalhados pudessem ter uma progressão em conformidade com os anos escolares.

A série de livros que citamos contempla sempre páginas de aprofundamento teórico sobre a linguagem e gêneros textuais e os PDG pensados e trabalhados, relacionando a construção destes com os pressupostos teóricos que os fundamentam. Entretanto, estes projetos não podem ser vistos como um modelo a ser seguido por outro professor, assim como o que estaremos posteriormente expondo nessa pesquisa, pois eles são construídos levando em conta a temática de um momento histórico e uma necessidade de agir com a linguagem de acordo com a prática social vigente.

Emergiu então a partir de todo este trajeto, desde o início do Formcoop, o conceito de PDG que nos sustenta até a presente data, que conforme Guimarães, Carnin e Kersch (2015, p. 15):

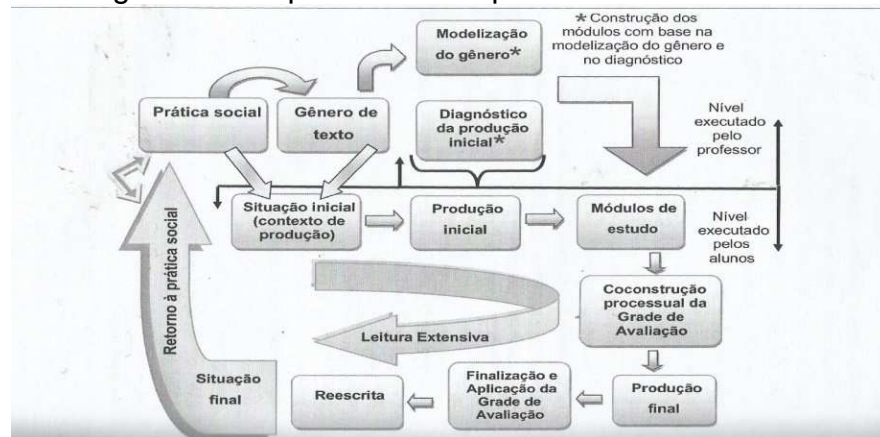
[...] é uma proposta metodológica de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até as práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades).

Um PDG parte do MDG, portanto não há como pensar em elaborar qualquer etapa, sem antes ter os elementos ensináveis do gênero. Após a construção do MDG, sete etapas constituirão o PDG. Ressaltamos que, muitas vezes, o gênero é

escolhido de acordo com o assunto e a prática social existente. A primeira etapa é a proposta da produção inicial, logo após a apresentação da situação. Na etapa seguinte o professor analisará a produção inicial e em seguida fará um levantamento dos elementos necessários para a construção do PDG,\. Com base no MDG e na produção dos alunos, o professor elencará o que deverá conter nas atividades propostas. Como quarta etapa, dar-se-á o desenvolvimento da leitura extensiva que ocorre concomitantes às oficinas. Na quinta etapa serão apresentadas as oficinas. O processo de avaliação se dará ao longo do PDG e a etapa final será a última produção e a reescrita desta produção. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 29)

O esquema a seguir foi apresentado por Rabello (2015) e mostra as etapas do PDG, focando dois níveis, o nível do professor e o nível dos alunos. Ou seja, aquilo que será atribuído de tarefa para o professor, e o que será de responsabilidade dos alunos, que produzirão o gênero. Ao professor cabe, a partir do gênero escolhido, modelizar o gênero textual. Então, os alunos são mobilizados para efetuar a comunicação da situação de aprendizagem. Em seguida, no nível dos alunos, é realizada a produção inicial do gênero. Conforme o diagrama da figura 5, essa produção permitirá o diagnóstico dos elementos necessários a serem ensinados, e o professor elaborará as tarefas que proporcionarão a aprendizagem do gênero. De acordo com o esquema, as demais atribuições fazem parte do nível do aluno, sempre contando com a mediação do professor (módulos, co-construção da grade de avaliação, produção final, avaliação a partir da grade, e a situação final que retorna à prática social).

Figura 5 – Esquema das Etapas de um PDG



Fonte: Rabello (2015).

2.5.3 MDG entrevista oral e PDG

A seguir, apresentamos o MDG construído para esta pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelo Didático de Gênero

O que é o gênero Entrevista Oral?

O gênero entrevista é uma modalidade de interação oral que envolve planejamento, sendo um tipo de conversa entre, no mínimo, duas pessoas (entrevistado e entrevistador), tendo uma estrutura fundada em perguntas e respostas. O entrevistador tem a função de fazer a abertura da entrevista, apresentar perguntas ao entrevistado, possibilitando que o mesmo tenha compreensão e possa responder o que se perguntou e, na sequência, também deve finalizar o momento de interação, de forma a poder passar para a próxima pergunta até o fechamento da entrevista. Nesse processo organizador e estrutural, a entrevista se apresenta com diferentes propósitos, como a entrevista de emprego, científica, médica e outras. De acordo Marzari (2006, *apud* SOUZA; CRISTÓVÃO, 2015, p. 238), “[...] há na entrevista um caráter assimétrico da relação entre os interlocutores, pelo fato de o entrevistador comumente exercer um papel de poder sobre o entrevistado já que é o responsável por lançar perguntas e/ou solicitar informações”.

A entrevista, tanto nas pesquisas em ciências sociais, quanto na área

jornalística, tem como objetivo informar a um determinado público sobre algum acontecimento ou assunto, através da opinião ou informação de um especialista, que é entrevistado. Tem na sua essência a oralidade, mas pode transformar-se em um gênero escrito, quando for realizada a transcrição para publicação em revistas ou jornais. Hoffnagel (2007, p. 180), define o gênero com “[...] uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros ou subgêneros diversos”. Esta definição leva em conta os diferentes tipos de entrevistas que pressupõem propósitos diferentes. A entrevista com propósito jornalístico, quando não transcrita, pode ser apresentada no rádio, internet, televisão.

Na entrevista jornalística pode ocorrer uma apuração de fatos por quem busca a opinião do entrevistado sobre determinado assunto ou há busca de informações sobre um fato que possa ser visto como notícia.

Qual é o contexto de circulação do gênero Entrevista Oral?

A função social da entrevista é primordialmente informar sobre um determinado assunto para um público interessado. O entrevistado relata sua opinião ou o que sabe sobre o assunto quando questionado pelo entrevistador, que elabora o que vai perguntar com antecedência.

Assim, uma entrevista pode divulgar um assunto, tema ou notícia a partir da coleta de dados com perguntas para quem entende sobre o que será perguntado.

No rádio e na televisão, conforme Morin (1966), a entrevista vai além da função de informar, pois ela é uma intervenção com uma orientação para a comunicação de informações. Para este autor, o essencial e o fim principal da entrevista são o processo psicoafetivo que está ligado à comunicação. Nesse sentido, Haguette (1997, p. 86) fala que “[...] numa relação de “frieza” sem o envolvimento dos interlocutores (entrevistador e entrevistado), não há como atingir os limites possíveis do diálogo”.

Interlocutores: A entrevista conta com um entrevistador que irá comandar, dirigir a interação fazendo a abertura, a apresentação do(s) entrevistado(s), as perguntas e o fechamento da entrevista. Conta também com um entrevistado que deverá responder aos questionamentos feitos pelo entrevistador.

De acordo com Costa (2009), o entrevistado tem o conhecimento do

assunto/tema e o poder da palavra. Deve se limitar ao que está sendo perguntado pelo entrevistador, que organiza previamente as perguntas a serem feitas e ao ouvir as respostas, registra as mesmas, sem dar a sua opinião sobre o que foi dito, pois é diferente de uma conversação ou um debate.

Entre esses interlocutores, conforme a teoria de Edgar Morin (1966), é preciso haver uma relação, ao mesmo tempo de distância e de proximidade e identificação. O entrevistador precisa transmitir tranquilidade para que o acesso à informação desejada na entrevista não seja bloqueado e deve manter controle das emoções entre os participantes. Ainda sobre a interlocução, nas entrevistas midiáticas (rádio, televisão, *sites*, *blogs*), pode ocorrer interlocução dos ouvintes, espectadores e leitores que, mesmo não estando em uma relação ativa do processo, podem participar da entrevista, seja enviando perguntas por mensagens ou mesmo entrando ao vivo nos programas.

Temática(s) predominante(s): A temática de uma entrevista reflete seus objetivos. Se for uma entrevista para pesquisa em ciências sociais, terá influência do que está sendo pesquisado ou querendo ser comprovado cientificamente. Se for uma entrevista médica, a temática centra-se nos sintomas do paciente. Se for uma entrevista de emprego, o que mais se considera são as condições do candidato com relação a suas aptidões profissionais. Quando se tratar de uma entrevista jornalística, o tema terá diferentes abordagens e objetivos a serem alcançados, podendo ser um tema do cotidiano ou outra temática que se quer veicular ou aprofundar.

Suporte de veiculação: O suporte depende do objetivo da entrevista. Se for uma entrevista jornalística, ela tem como suporte tanto a mídia impressa, como a mídia divulgada oralmente (rádio, TV, redes sociais diversas). Já se for uma entrevista para pesquisa em ciências sociais, o suporte de veiculação poderá ser a divulgação da análise do tema pesquisado a partir do texto do pesquisador.

Qual é a estrutura do gênero Entrevista Oral?

Organização estrutural do gênero entrevista: Trata-se de uma organização marcada por perguntas e respostas. As perguntas são feitas pelo entrevistador ao(s) entrevistado(s) a partir de uma pauta pré-elaborada, mas o

entrevistador poderá seguir as perguntas a partir das respostas do entrevistado. Sendo assim, há a alternância dos turnos de fala, obedecendo à organização entre perguntas e respostas.

A entrevista pode ser dada a um só entrevistador (chamada entrevista individual) ou será uma entrevista coletiva em que o entrevistado responderá a perguntas de muitos jornalistas, e essas podem ser de improviso ou não (COSTA, 2009, p.116).

Apontando para estrutura, Marzari (2005, apud SOUZA; CRISTÓVÃO, 2015) retoma quatro tipos de entrevista: a **informal** que tem como objetivo coletar dados, sendo, portanto, diferente da conversação; a entrevista **focalizada** que possui um tema específico; a entrevista **por pauta** que irá guiar aquilo que o entrevistador quer saber e a entrevista **formalizada**, com perguntas fixas que estão pré-estabelecidas e que precisa seguir a ordem, mantendo-se invariável.

Quanto ao tipo de perguntas, Medina (1986) as classifica como **abertas** e **fechadas**, considerando que as perguntas abertas permitem respostas mais abrangentes possibilitando informar com maiores detalhes o que se quer divulgar, já as perguntas fechadas se restringem a respostas com menor grau de detalhamento e explicação, ficando restritas apenas a respostas, como “sim”, “não”, frases curtas ou expressões com número limitado de palavras.

Quais são os principais recursos linguísticos do gênero Entrevista Oral?

Marcas linguísticas: A entrevista tem como característica a oralidade, mas ela pode ser transcrita e aparecer impressa para ser divulgada, quando, certamente, as marcas de oralidade desaparecerão. No entanto, quando se trata de entrevista em rádio, televisão e meios virtuais, todas as marcas próprias da oralidade aparecem. Também, no caso de entrevistas que permitam visualização, aparecerão ainda o que chamamos de **meios não-linguísticos** ou **extralinguísticos** da comunicação oral, tais como os meios paralinguísticos, cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição dos lugares.

De acordo com Dolz, Haller e Schneuwly (2011, p. 134), os meios paralinguísticos compreendem a qualidade da voz, melodia, elocução, entonação, ritmo e pausas, risos, suspiros, dicção e a articulação (o que estará presente tanto

em entrevistas gravadas como em vídeo). As marcas não-linguísticas aparecem também em atitudes corporais, movimentos (com as mãos, cabeça, braços, sobrelhas), gestos, troca de olhares, mímicas faciais. Esses elementos podem denunciar um comportamento emocional fora do controle do falante: tensão muscular, rosto com as faces vermelhas expressando vergonha, timidez, desconforto, ritmo cardíaco elevado. Em relação à posição dos locutores compreende-se a ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico. O aspecto exterior se refere a roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza. Já a disposição dos lugares tem como característica a iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração, lugares. Também consideramos como meios extralinguísticos outros recursos materiais, como os aparelhos tecnológicos utilizados na entrevista oral: os microfones, câmera, caixas de som. Considerando os recursos tecnológicos, a câmera ou filmadora tendem a transformar a interlocução, com o poder de modificação da performance, fazendo que tanto entrevistador(es), quanto entrevistado(s) representem um papel, como se fossem atores representando.

Coesão verbal (tempos verbais): Na coesão verbal de uma entrevista predomina os tempos do indicativo, com maior ênfase no presente. No entanto, no momento da apresentação do entrevistado, o entrevistador pode fazer uso do pretérito e, em outros momentos, tanto entrevistador quanto entrevistado utilizam o tempo passado para explicar ou questionar algo ocorrido, assegurando a informação desejada. Também é possível que os interlocutores utilizem os tempos verbais relacionados ao uso de um organizador textual temporal como, por exemplo, advérbios ou locuções adverbiais.

Modalizadores: O entrevistado dá a sua opinião ao responder as perguntas, ou seja, boa parte de suas respostas são sobre o seu ponto de vista, para o que se vale de modalizadores no eixo do saber e do crer. Há também, na estrutura das respostas, advérbios ou locuções adverbiais (certamente, felizmente, sem dúvida, etc.). Por outra via, o entrevistador precisa mostrar imparcialidade ou nenhum julgamento de valor sobre suas perguntas, que têm apenas o objetivo de incitar informações ao entrevistado sobre o tema ou assunto. Comum ao discurso do entrevistado é a utilização de auxiliares de modalização, tais como poder, ser, preciso, dever, etc. Da mesma forma, é previsível o uso de modalizadores do tipo

certamente, sem dúvida, felizmente, etc, ou frases impessoais, como: é evidente que, é possível que, etc.

Coesão nominal: A coesão nominal tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. Em uma entrevista, há uma grande utilização das anáforas nominais por substituição (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, sintagmas nominais). Os interlocutores envolvidos podem fazer a retomada e a reformulação de questões e de respostas, também podendo utilizar a paráfrase. Neste sentido, o entrevistador tem um grande compromisso de saber fazer uso de recursos anafóricos no momento que tiver de retomar a questão ou reformulá-la para maior compreensão do entrevistado.

Organizadores textuais: Os organizadores textuais (conectivos) se apresentam tanto no discurso do entrevistador, quanto do entrevistado e servem para melhor coesão na fala e também coerência no texto dos interlocutores. Mesmo que haja uma previsão do que se vai falar no caso das entrevistas marcadas com o entrevistado pela utilização de uma pauta, o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: e, aí, daí, então, (d)aí etc., aparecem com bastante frequência. No entanto, a fala pode estar organizada com elementos linguísticos diversos, denotando adição, causa, consequência, conclusão, condição, comparação, conformidade, explicação, finalidade, oposição. Ex.: “**Conforme** falamos, hoje trouxemos aqui...”, “Pra nós era normal, **porque** a gente convivia com a Mônica, Cebolinha...” “A gentileza é um conjunto de predicados, **ou seja**, amizade, amor ao próximo...”.

Pontuação recorrente na transcrição de entrevista oral ou no planejamento escrito do roteiro de perguntas: A pontuação na entrevista irá aparecer na pauta realizada para guiar a entrevista. Então é necessário compreender a função de cada sinal de pontuação para a correta compreensão do ouvinte em um discurso oral. Os sinais de pontuação aparecem em dois grupos, sendo o primeiro constituído por sinais que marcam a pausas na oralidade: vírgula (,), ponto(.), ponto e vírgula (;). O segundo grupo marca a melodia e a entonação: os dois pontos (:), ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação(!), as reticências(...), as aspas (“”), os parênteses(()), os colchetes ([]), e o travessão (-). (CUNHA; CINTRA, 2008).

Os sinais de pontuação têm a finalidade também de tornar o texto coeso e coerente e ressaltam especificações semânticas e pragmáticas. São recursos que utilizamos na língua escrita, quando a linguagem escrita se apropria da língua falada considerando o ritmo e a melodia.

Escolhas lexicais: A linguagem em uma entrevista vai depender do público ouvinte, de quem está sendo entrevistado, lembrando sempre de que elementos que marcam a polidez no discurso devem estar presentes, considerando a polidez como a norma social que rege o meio de interação entre os falantes. Temos assim, as formas de tratamento, cumprimentos, agradecimentos, pedidos de desculpas.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Trazemos agora, nas próximas subseções, o PDG desenvolvido durante o ano de 2014, que tem o ensino de um gênero oral (entrevista oral) como o objetivo da aprendizagem do gênero para o desenvolvimento da oralidade. O PDG seguiu seus princípios fundantes que é o gênero produzido em função de uma prática social. Cada oficina partiu do MDG e do diagnóstico realizado com a Produção Inicial.

PDG

Projeto Didático de Gênero - Entrevista Oral

Tema: AÇÕES DE GENTILEZA NO BAIRRO

Tempo de duração - 3 meses

Número de alunos envolvidos - 29

Série: 4º ano do Ensino Fundamental

Todas as etapas do PDG possuem explicações de como aconteceram.

2.5.3.1 Apresentação da Situação – Mobilização ao tema e Mobilização à Produção do Gênero Entrevista

O objetivo deste Projeto foi a percepção da realidade existente no bairro, suas necessidades, e a importância de que um Projeto desenvolvido pelos alunos teria para a aprendizagem do gênero entrevista, com a posterior divulgação em redes sociais das entrevistas realizadas com os responsáveis por instituições sociais que se propõem a ajudar a comunidade. A professora fez contato com as instituições por telefone, depois de autorizado o projeto pela direção da escola, conversou sobre ele e verificou a possibilidade de datas para a entrevista, prevendo a consolidação do projeto. Atingido o objetivo de divulgação, um número maior de pessoas conheceu e soube como ter acesso a esses locais. Tal objetivo respalda um dos grandes pilares de um PDG que é a Prática Social, ou seja, a produção do gênero estando a serviço de uma necessidade além dos muros da escola.

O primeiro passo para o desenvolvimento do PDG foi a divisão da turma em grupos escolhidos pela professora. Essa sistemática teve o objetivo de promover uma aprendizagem cooperativa e colaborativa em que os componentes dos grupos se apoiam, pensando naquilo que Donato (1994) chama de andamento coletivo (pois esta interação se dá por meio da interação com os pares e com a professora).

Os alunos foram divididos em sete grupos, e os componentes dos grupos foram escolhidos pela professora adequando o nível de desenvolvimento de cada participante, ou seja, procurou-se colocar quatro alunos em cada grupo, sendo que dois estavam em um nível de desenvolvimento de aprendizagem menor do que os outros dois.

Já em grupos, os alunos foram motivados sobre o projeto que desenvolveriam a partir daquele momento. A professora conversou com os alunos para que houvesse incentivo à participação que os levaria a vivenciarem a situação de entrevistadores. Ela discutiu com eles sobre entrevistas assistidas na televisão e sobre como por meio delas amplia-se o conhecimento sobre um determinado tema. A professora disse-lhes que iriam aprender a produzir entrevistas e que, ao final do projeto, entrevistariam pessoas responsáveis por instituições que dão apoio à comunidade local, ou seja, ajudam a melhorar a vida dos moradores do bairro.

Então para que houvesse entendimento por parte dos alunos do PDG nesta primeira fase, houve:

a) Socialização do tema que seria abordado nas entrevistas:

“As ações de gentileza que existiam no bairro”, neste momento fez-se referência ao Projeto da Escola: Gentileza Gera Mais Gentileza, possibilitando aos alunos lembrarem o que este projeto tem oferecido a toda a comunidade escolar;

b) Percepção conjunta de que existiam instituições no bairro, além da escola, que também ofereciam ajuda à comunidade e serviços de apoio às necessidades locais:

Referimo-nos a rede de apoio ao bairro composta por Organizações Não Governamentais (ONGs) e serviços públicos de assistência social. A professora citou todas as instituições do bairro, e os alunos puderam escolher sete delas e, posteriormente, realizaram uma pesquisa no laboratório de informática da escola, visitaram as mesmas e realizaram uma entrevista;

c) Questionamentos sobre o gênero entrevista e sua função na área da comunicação e na sociedade:

- O que é uma entrevista?
- Já participaram de uma entrevista?
- Em que modalidades da língua acontecem as entrevistas?
- Qual o contexto de produção do gênero entrevista? (locutor, interlocutor, conteúdo, local de divulgação).

O objetivo dessa atividade foi apenas problematizar em primeira instância as peculiaridades do gênero para, posteriormente, à medida que o projeto estivesse em andamento, responder a outros questionamentos. Destacamos que as perguntas acima foram feitas oralmente e adaptadas ao nível de compreensão dos alunos.

Confirmando a ideia de Schneuwly (2011a, p. 23) de que o gênero é um instrumento e sua escolha é determinada pela esfera social em que vai circular e pela necessidade do tema, era importante conquistar, desde o início, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção de cada um deles de se tornarem entrevistadores. A partir daí foi lançada a proposta de que começariam o projeto entrevistando os componentes de outro grupo da sala. Fizemos o acordo de quem entrevistaria quem. Os alunos disseram que, para entrevistar, precisariam elaborar

perguntas e assim já demonstravam à professora seu conhecimento inicial do gênero.

2.5.3.2 Produção Inicial - PI (produzindo o texto oral para subsidiar os elementos a serem aprendidos)

Neste momento, os alunos foram convidados a produzir entrevistas conforme o entendimento que possuíam sobre o gênero (que podemos chamar de conhecimento prévio e parcial do gênero). O tema era “As ações de gentileza e no Bairro”. Esta atividade teve o objetivo de sondar os conteúdos que precisavam ser trabalhados para a aprendizagem do gênero e os que estavam consolidados pela maioria da turma, ou seja, ficaram expostas as habilidades que precisavam ser trabalhadas nas oficinas ou etapas do projeto para a realização de uma entrevista.

O papel de entrevistador foi realizado por todos, pois o que estava sendo analisado era este papel e o seu comando. Sucessivamente, o aluno que assumiu o papel de entrevistador, em outro momento, foi entrevistado pelo colega. As perguntas que nortearam a entrevista foram elaboradas em grupos (conforme divisão já antecipadamente realizada). As entrevistas foram filmadas para que posteriormente fossem assistidas em primeira mão pelo professor, e assim este pudesse delimitar as etapas necessárias para a aprendizagem do gênero.

Esta situação em que os alunos estavam expostos a produzirem algo de que ainda não possuíam uma aprendizagem concreta, foi um processo que, além de servir ao professor como subsídio para diagnosticar que elementos necessitavam de sua intervenção para a aprendizagem do gênero, fez com que os alunos mobilizassem sua consciência sobre o gênero.

Foi proposta uma leitura extensiva, realizada ao longo da aplicação do PDG, de dois livros: “A Ética do Rei Menino”, de Gabriel Chalita e o “Reizinho Mandão” de Ruth Rocha.

O objetivo dessa atividade foi mobilizar o tema gerador da entrevista e trazer para reflexão preceitos de boa convivência social. Os livros foram lidos em sala de aula pela professora no momento da Hora do Conto. A professora, a cada dia, lia uma parte do livro, o que fez com que a leitura acompanhasse vários dias de aula. Iniciamos com a obra de Ruth Rocha e, em seguida, os alunos ouviram a narração em áudio do livro do Gabriel Chalita. O último livro foi o que mais agradou e

possibilitou atividades e discussões sobre o assunto. Nestes momentos de conversa sobre o assunto do livro, abriu-se a possibilidade de desenvolvimento da oralidade, porém de uma forma espontânea. Alguns capítulos foram transformados em peça teatral por sugestão de um grupo de alunos. As peças teatrais foram ensaiadas durante os períodos em que um grupo ia para a sala de informática com a professora de informática e o outro grupo ficava em sala de aula com a professora regente. Alguns grupos conseguiram apresentar suas peças na sala de aula, outros, entretanto, por falta de tempo de ensaio e organização, não chegaram ao final dessa atividade.

O Reizinho Mandão, de Ruth Rocha, conta a história de um garoto extremamente protegido pela sua mãe, cheio de mimos, autoritário, mal-humorado e pretencioso. Ninguém podia contrariá-lo. O problema é que logo ele se torna o soberano do reino. O reizinho era muito chato e criava leis próprias e, diante de qualquer objeção, mandava todos calarem a boca e todos o obedeciam, até que um dia todos perderam a voz. Não demorou muito, o reizinho passou a falar e a ficar sozinho e foi algo que o entristeceu muito. Em busca de uma solução, procurou um velho sábio que lhe disse o que era preciso fazer para que as pessoas voltassem a falar e a serem felizes novamente. No fundo, a grande questão era a falta de gentileza do reizinho, pois ele tinha atitudes arrogantes e era extremamente mal-educado com as pessoas do seu reino. O livro proporciona à criança repensar sobre atitudes egoístas e autoritárias, e oportuniza ensinar valores como consideração recíproca, amizade e gentileza.

O livro “A ética do Rei Menino”, de Gabriel Chalita, narra uma série de aventuras nas quais criaturas mágicas (animais e plantas) têm que passar por experiências emocionantes e reveladoras de virtudes como amor, lealdade, justiça e razão.

Após a explicação de como se desenvolveu a leitura e a produção inicial, passamos à primeira oficina.

2.5.3.3 Primeira Oficina – Explicação sobre o gênero entrevista

Os alunos receberam um texto explicativo sobre o gênero “entrevista” (elaborado pela professora), que possuía uma linguagem acessível para a idade dos discentes. Neste texto havia a conceitualização do gênero e informações pertinentes

à construção da situação de comunicação, contexto de produção, elementos que compõem o gênero, sua estrutura (abertura, perguntas, fechamento), seu lugar de divulgação, discursos mobilizados na composição da estrutura do gênero, tipos de linguagem. O texto focava também nos passos seguidos por um entrevistador, na linguagem a ser utilizada e nos tipos de entrevista, mostrando, de forma prática, os passos que o entrevistador deve seguir para que a entrevista tenha sucesso e referindo o tipo de linguagem a ser utilizada. Explica ainda sobre o que é e como se faz um roteiro de entrevista. O texto abordou ainda tipos de entrevistas, as não estruturadas em que o entrevistador tem um roteiro, um guia com as perguntas prontas, mas não tem uma ordem pra perguntar; entrevistas semiestruturadas que contêm sugestões de perguntas e dicas a serem usadas pelo entrevistador para garantir que tudo o que seja importante para perguntar; entrevistas estruturadas que são perguntas pré-elaboradas pelo entrevistador seguindo uma linha de raciocínio elaborada por ele, em que o entrevistado é conduzido a falar o que foi planejado pelo entrevistador.

O texto foi lido pela professora em voz alta e, a cada parte lida, oportunizava que os alunos falassem sobre cada característica e também fizessem perguntas sobre o assunto.

No caso do Projeto desenvolvido, optamos pela entrevista estruturada, porque facilitaria aos alunos terem um guia ou roteiro e seguir este guia. Também estudando o tipo de questões ou perguntas que podem estar na entrevista, os alunos viram que há questões abertas que requerem uma explicação maior sobre o fato questionado por parte do entrevistado e em que ele pode ter maior liberdade de expressão, ao contrário das questões fechadas, as quais muitas vezes direcionam para uma resposta positiva ou negativa. Esse tipo de questão possui um número pré-determinado de respostas em que o entrevistador faz a escolha.

Para exemplificar o que são perguntas abertas e fechadas foram trazidos os seguintes exemplos: Perguntas abertas: O que você pensa sobre o novo sistema de avaliação da escola? De que forma poderíamos melhorar o recreio aqui na escola?; Perguntas fechadas: Que conceito apareceu em seu boletim? NA, AP ou A?¹⁰ Você prefere o recreio dirigido ou livre?

¹⁰ Conceitos para avaliar os alunos que foi definido como norma da escola. A sigla A significa que o aluno atingiu os objetivos, AP que atingiu em parte e NA que não atingiu os objetivos.

Terminada a primeira oficina, começou a co-construção da Grade de Avaliação que foi utilizada na Produção Final para avaliar o desempenho dos alunos e na correção para as entrevistas externas. A professora criou um cartaz na sala de aula, no qual se acrescentava itens considerados importantes para serem utilizados durante a entrevista. A grade completa está exposta no capítulo 3, seção 3.3 desta pesquisa.

2.5.3.4 Segunda Oficina – Vídeo de uma entrevista

No dia seguinte, foi realizada a segunda oficina. Os alunos assistiram a uma entrevista¹¹ retirada do site Youtube. A entrevista era com uma assistente social que trabalhava no CRAS do Rio Grande do Norte. Em seguida, houve uma reflexão em que os alunos compararam a entrevista com o que foi visto no texto explicativo sobre o gênero que foi trazido aos alunos na primeira oficina.

A entrevista tinha como ambiente uma cozinha, não identificada se era a cozinha do prédio do CRAS ou era a cozinha da casa da assistente social. As crianças logo questionaram o ambiente e o sotaque do entrevistador e da entrevistada. Surgiu, então, uma breve explicação sobre o assunto, já que uma aluna comentou que aquelas pessoas falavam de um jeito estranho (foi abordado brevemente que pessoas que pertencem a outra região do país se expressam de forma diferente, e pessoas que são de estados diferentes do nosso também podem estranhar o nosso jeito de falar).

Na sequência, os alunos responderam a perguntas sobre a entrevista: 1) O local da entrevista foi apropriado? Por quê?; 2) O entrevistador sabia as perguntas que faria?; Como vocês perceberam isto?; 3) O entrevistador apresentou a entrevistada?; 4) Como foi feito o encerramento da entrevista?; 5) O que vocês sugeririam para a entrevista ter ficado melhor?

Todas as questões foram respondidas em conjunto, oralmente, e os alunos reproduziram as respostas na folha que receberam. Esta interação proporcionou que algumas dúvidas sobre a estrutura de uma entrevista fossem esclarecidas, sempre tomando por base o texto explicativo da primeira oficina.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iLFMJ1dWQq8>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

Na segunda parte da oficina, os alunos assistiram a outra entrevista¹² realizada pela Repórter Mirim Bia com a ONG “APHAS”, que é responsável por transportar crianças com câncer até os hospitais para tratamento. Essa entrevista foi transmitida no Programa Revista da Cidade, na TV Gazeta, e também estava disponível no canal Youtube.

Ao terminarem de assistir à entrevista, seguiram-se perguntas quanto ao contexto da produção, com questões mais voltadas ao tipo de perguntas que foram realizadas no momento da entrevista (fechadas ou abertas) e também quanto à pauta da entrevista, já que a repórter não parecia ter um roteiro em mãos, que poderia guiar seus questionamentos à responsável pela ONG.

O objetivo dessas atividades foi fixar os elementos que compõem a estrutura composicional do gênero, fazendo uma análise comparativa entre as entrevistas assistidas e o que foi estudado até o momento sobre o gênero. Após esta oficina, foi construída, mais uma parte da grade de avaliação.

A professora explicou quem é Bia para que os alunos entendessem o motivo de estarem assistindo a entrevista. Bia é uma menina, hoje adolescente, mas que aos seis anos de idade olhou para uma criança pedindo dinheiro em um semáforo e começou a questionar seu pai sobre os motivos daquela criança estar ali. A partir de então, o espírito de curiosidade, aliado ao desejo de ajudar ao próximo, fez com que Bia se tornasse responsável por uma ONG, chamada “Olhar de Bia”. Neste momento também houve a necessidade de explicar aos alunos o que é uma ONG e falar sobre o trabalho que iriam fazer com as ONGs que existem no bairro.

Bia começou a entrevista explicando sobre a ONG e seguiu entrevistando a responsável pela ONG que explica todo o objetivo do projeto e como ele surgiu. Em seguida, Bia entrevistou mães de pacientes que utilizam o transporte e falam das vantagens em terem essa ajuda. Para finalizar, a entrevistadora conversou com uma médica que recebe estes pacientes que também salienta a importância do trabalho da ONG e a recuperação das crianças com câncer. Comentou-se com os alunos que o ambiente da entrevista foi modificando à medida que Bia quis mostrar as diferentes vozes envolvidas e também mostrar, em um programa de TV, as imagens do transporte de pessoas beneficiadas, para agregar maior veracidade ao que era exposto na entrevista.

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=53K2OdyhUQ>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

Após assistirem à entrevista, os alunos receberam uma folha com diversas questões para serem respondidas oralmente e de forma coletiva: 1) Bia conhecia o que era a ONG APHAS?; 2) Bia leu as perguntas feitas? Isso foi bom ou ruim? Por quê?; 3) Em que local a entrevista ocorreu?; 3) Bia apresentou os entrevistados?; 4) Além da entrevista com os entrevistados, o que mais apareceu na entrevista?; 5) O que você mais gostou na entrevista da Bia?

Muitos alunos comentaram que Bia parecia ter bastante experiência como entrevistadora, que ela deveria ter estudado bastante sobre o assunto da entrevista. A professora comentou que não sabia se ela tinha ou não estudado, mas que eles também poderiam ser bons entrevistadores se continuassem a realizar todas as tarefas com empenho. Ao terminar a discussão das questões, os alunos escreveram as respostas na folha que receberam.

2.5.3.5 Terceira Oficina – Exercício - Simulação de uma entrevista

A terceira oficina seguiu com a elaboração de roteiro de perguntas para realizar a simulação de uma entrevista. As perguntas foram idealizadas com a finalidade de entrevistar um colega em sala de aula. Tratou-se de um exercício sobre o roteiro necessário para que a entrevista se concretizasse. Individualmente, os alunos elaboraram perguntas com o tema “fim de semana”. Eles teriam que criar perguntas com o intuito de saber sobre o que o colega fez e como foi seu fim de semana. Como estavam divididos em grupos, cada grupo recebeu orientação individual para a elaboração das perguntas. Com o roteiro das entrevistas elaborado, elas foram ensaiadas na sala de aula, ao mesmo tempo em que os alunos davam o seu parecer se estavam de acordo com a apresentação e comparando-a com o que tinham visto nos vídeos. A entrevista foi filmada pela professora, utilizando a câmera de um telefone celular. Neste momento, eles utilizaram o microfone para conhecerem este recurso tecnológico e se acostumarem com ele, já que para muitos, seu uso gerava tensão. Vale acrescentar que alguns alunos não queriam utilizar o microfone e, ao segurá-lo, mesmo desligado, notava-se o grande nervosismo, pois tremiam e procuravam afastá-lo de si. Outro recurso desafiador foi a filmagem, pois estar diante de câmeras e saber a quem dirigir o olhar pode dificultar a comunicação. Sendo assim, esse momento, mesmo como exercício,

mostrou a importância de ser filmado, para possíveis correções quando for realizada a entrevista final e a pós-final¹³.

O exercício serviu para uma primeira abordagem da figura de cada aluno como entrevistador e também para fixar o que aprenderam sobre perguntas abertas e fechadas. Cabe lembrar que a proposta desta atividade não exigia uma linguagem monitorada, mas serviu para treinar a oralidade.

Ao final desta oficina, foi co-construída com os alunos mais uma etapa da grade de avaliação.

2.5.3.6 Quarta Oficina - Recursos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos

O objetivo desta oficina foi proporcionar aos alunos conhecer, além dos elementos linguísticos, os elementos paralinguísticos presentes numa entrevista, dando ênfase aos elementos prosódicos e cinésicos. Possibilitou abordar os elementos prosódicos necessários a um texto oral, trabalhando a equivalência sonora dos sinais de pontuação, a partir do ritmo, entonação, pausas, hesitações, repetições, alongamentos e os elementos não verbais como gestos, expressões faciais, riso, olhar e movimentos corporais. Para começar, a professora representou situações de fala e mudança da voz em uma apresentação, bem como expressão corporal e facial. Depois desafiou os alunos a fazerem o mesmo, criando coletivamente um texto simulando uma entrevista. O texto se constituía em apresentar uma grande atriz de televisão. “Boa tarde, queridos telespectadores! Estamos iniciando mais um programa de entrevistas com famosos. Hoje queremos receber a maravilhosa Cris Lua! Para os que não sabem, a atriz tem se destacado na novela das sete, mas iniciou sua carreira artística ainda criança, quando fazia teatro na escola. Então recebemos com aplausos esta grande atriz!”

Essa pequena simulação possibilitava a mudança do tom de voz, intensidade da fala e interação com o público, o olhar, e a expressão com o corpo. Também durante a simulação, desenvolveu-se o com os alunos exercícios de respiração, dicção, postura e velocidade da fala.

Para a relação pontuação no escrito/entonação no oral, realizou-se uma revisão dos sinais de pontuação já conhecidos por eles. Verificamos como eram

¹³ A entrevista Pós-Final foi a entrevista que ocorreu fora da escola. Os alunos foram até as instituições que dão apoio à comunidade para entrevistarem os responsáveis por esses locais.

utilizados na escrita, ressaltando que, quando oralizamos essa escrita, os sinais de pontuação indicavam diferentes entonações e, portanto, constituíam também o sentido do texto oral. Foi simulada uma entrevista em que a professora desempenhava o papel de entrevistadora e precisava controlar a fala para que o entrevistado compreendesse as perguntas e explicações.

Abordaram-se os elementos prosódicos e não-verbais a partir do texto “Bom-dia, todas as cores”, de Ruth Rocha, assim como a utilização da pontuação na leitura em uma atividade lúdica. A primeira leitura foi realizada pela professora, que, no momento da leitura, observou os elementos prosódicos. A seguir, os alunos em seus grupos se reuniram e fizeram uma leitura conjunta, a partir do que tinham observado. Posteriormente, apresentaram para todos os colegas e, ao final de cada apresentação, foi realizada uma avaliação oral da performance dos grupos.

Ao final desta oficina, foi co-construída mais uma etapa da grade de avaliação.

2.5.3.7 Quinta Oficina – Análise da Produção Inicial

Esta oficina teve como objetivo a análise da produção inicial, a partir do que já tinham aprendido e da grade avaliação montada a cada oficina. Os alunos tiveram a possibilidade de verificar os pontos em que era necessário melhorar, tanto na elaboração do roteiro ou pauta da entrevista, como na performance da atividade oral, ou seja, no papel de entrevistadores, tendo como essência a interação oral.

A avaliação feita pelos alunos demonstrou que a estrutura composicional do gênero já estava internalizada por eles. Como assistiram a várias entrevistas, estavam aptos a criticar o que haviam feito inicialmente. Concluíram que o que tinham feito não se enquadrava em um modelo de entrevista, pois faltavam elementos tais como: abertura, apresentação do entrevistado e encerramento da entrevista. Também observaram que muitas perguntas elaboradas não estavam suficientemente claras e que o entrevistado muitas vezes não compreendia o que se pretendia com as perguntas.

No momento da observação dos vídeos, avaliou-se também o que já tinha sido delineado na montagem da grade de avaliação. Foi verificado que também os elementos prosódicos e não verbais precisavam ser colocados na grade.

Muitos alunos relatavam que tinham apenas feito perguntas para os colegas, mas que não era uma entrevista, e que também precisavam falar mais alto, ter uma postura melhor, apresentar o entrevistado e falar sobre o que era a entrevista.

Nessa primeira avaliação, a professora percebeu que o tema “gentileza” não estava suficientemente claro pelos grupos. Mesmo sendo um Projeto da Escola desde 2012, “Gentileza Gera Mais Gentileza”¹⁴, os alunos não conseguiam estabelecer a relação entre a vida do bairro e a proposta do Projeto. Ou seja, o tema gentileza estava restrito à escola, parecia não ter relação com a vida na comunidade. Enfim, a prática social não tinha ultrapassado a esfera da escola. Ficou claro, então, que o PDG poderia fazer exatamente essa relação, pois as ações até então realizadas na escola pelos alunos desde que surgiu o projeto não eram transpostas para a realidade para eles. Isto foi provado quando boa parte dos alunos daquela turma demonstrou conhecer o Projeto Gentileza Gera Mais Gentileza por causa de uma camiseta que tinham ganhado do grupo de apoiadores do Projeto.

O tema foi retomado em uma aula posterior a partir do significado da palavra “gentileza” no dicionário. Os alunos olharam em diferentes dicionários, disponibilizados pelo FNDE (MEC) e que possuem uma linguagem mais apropriada para a fase em que estes alunos se encontravam.

Após a pesquisa do verbete “gentileza” em oito diferentes dicionários, começaram, com a mediação da professora, a refletir sobre as ações que a escola já havia feito sobre o projeto e o que tinha mudado na escola. Seguiu-se a reflexão, pensando no que poderia melhorar no bairro, como levar as ações de gentileza para fora da escola. Esta reflexão fez com que pensassem sobre o que poderia melhorar na cidade.

¹⁴ O Projeto “Gentileza Gera Mais Gentileza” é um projeto institucional que iniciou em uma turma de 3º ano da escola no ano de 2012, devido aos grandes índices de violência do bairro que se intensificaram naquele primeiro semestre do ano. A turma que iniciou o projeto teve a parceria de uma outra turma do 5º ano que tinha começado um projeto que apontava as causas e consequências da violência. Desta forma, as duas turmas começaram a tentar melhorar a realidade através de ações de gentileza dentro da escola e no bairro. O projeto foi abraçado por um grupo de “rotaryanos” da cidade que investiu financeiramente em ações que geravam custos e também viessem a divulgar o projeto que passou a estar incluso em diferentes atividades da escola e também no PPP (Projeto Político Pedagógico).

2.5.3.8 Sexta Oficina – Visita ao Jornal NH

A partir da parceria entre o Jornal NH¹⁵, do Grupo Editorial Sinos, e a Secretaria de Educação do Município, os alunos do quarto ano receberam uma edição semanal do jornal, momento em que as atividades didáticas se voltaram para o próprio jornal. Ocorreu uma visita guiada para que os alunos conhecessem a estrutura do Grupo Editorial Sinos, como funciona a equipe de Redação do Jornal, como é o processo de elaboração na confecção do jornal, as máquinas de impressão de um jornal. A visita permitiu que os alunos participassem de um momento de entrevista¹⁶ na Web TV, que, posteriormente, foi assistida por eles. Nessa oportunidade, visitaram também o estúdio da Rádio ABC. Após a entrevista realizada, os alunos observaram que a repórter não fez abertura, nem o encerramento da entrevista, mas notaram que houve uma preparação da entrevista, já que a repórter informou para a professora o que seria perguntado. A mesma repórter propôs que algum aluno fosse voluntário para responder a uma pergunta que lhe seria informada antecipadamente para que não houvesse surpresa no momento da entrevista. Dessa forma, tanto entrevistados como entrevistadores estavam preparados.

2.5.3.9 Sétima Oficina – Assistir ao vídeo da repórter Éllen Gonçalves

Esta oficina teve como objetivo visualizar como é a preparação de uma entrevista realizada por uma criança em um projeto que acontece na cidade de Nova Mutum (MT), em que a menina Éllen entrevista o prefeito da cidade, sendo este um projeto da Secretaria de Educação do município e de uma rede de televisão local.

Para a realização desta oficina, os alunos assistiram ao vídeo¹⁷ da repórter e observaram como é a vivência de uma aprendiz de repórter, em uma situação de entrevista, para se familiarizarem com o que eles vivenciariam posteriormente em suas próprias entrevistas que circulariam nas redes sociais.

¹⁵ O Jornal NH é o jornal da cidade onde se localiza a escola e distribui para todas as escolas da rede municipal exemplares diários para serem trabalhados em sala de aula.

¹⁶ Disponível em: <http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2014/11/multimedia/videos/106024-escola-de-novo-hamburgo-visita-o-jornal-nh.html>. Acesso em: 03 abr. 2014.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BnIAcZxekwE>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

No vídeo mostrado, a menina entrevistadora é levada pela equipe da Rede TV Cidade de Nova Mutum para entrevistar o prefeito da cidade, contudo, antes, ela recebe toda uma preparação para realizar a entrevista. Mesmo assim, a menina mostra o seu nervosismo e também é demonstrado que ela comete erros, o que faz com que, muitas vezes, a gravação precise ser retomada. Frente a tal situação, houve uma conversa com os alunos, com o que poderia acontecer com eles no momento da filmagem da entrevista e que, por isso, precisariam estar preparados para momentos de retomadas, em que a entrevista poderia ser recomeçada para acertos.

2.5.3.10 Oitava oficina – Assistir a um vídeo

Na oitava oficina, os alunos assistiram a mais um vídeo¹⁸: “O Senhor Gentileza”. Esta entrevista mostra um senhor que dá palestras em empresas sobre nosso tema, baseado no exemplo de José Daltrino, o Profeta Gentileza. Explica ainda o significado de ser gentil e da palavra gentileza, salientando que hoje as empresas têm preferência por funcionários que sabem e desejam ser gentis. Assistir a essa entrevista proporcionou aos alunos conhecer melhor o assunto gentileza e também puderam observar os elementos não verbais e prosódicos presentes.

Durante a discussão sobre os elementos não verbais, comentários como a posição em que estava o entrevistado e o entrevistador foram feitos, pois ambos estavam em pé, tendo como cenário cadeiras vazias à frente dos mesmos. Um aluno apontou que a entrevista deveria ter sido realizada no local onde o Sr. Gentileza fez ou faria uma palestra.

Em um segundo momento da oficina, os alunos assistiram também à entrevista¹⁹ realizada com a Mônica, filha de Maurício de Souza (inspiradora da personagem Mônica das conhecidas histórias em quadrinhos de Maurício de Souza). Este segundo vídeo foi uma atividade mais lúdica, proporcionando às crianças verem personagens que gostam. A entrevista apresenta uma configuração diferente das demais, pois foi realizada fora de um estúdio, em um salão onde se realizava uma exposição comemorativa aos 50 anos da “Turma da Mônica”, sendo assim uma “conversa mais informal” entre o repórter e a Mônica. O segundo vídeo

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bvni9NQfTQE>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CpyWUciTds4>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

teve também como objetivo proporcionar aos alunos observarem o ambiente, a postura do entrevistador, da entrevistada, as perguntas realizadas (encadeamento entre as perguntas conforme as respostas da entrevistada).

Finalizou-se a elaboração da grade de avaliação, para que os alunos, posteriormente, assistissem à filmagem da produção final, com a finalidade de avaliar, no coletivo, as entrevistas produzidas. Assistimos juntos a cada filmagem e cada aluno foi avaliado pelos colegas em uma atividade conjunta. A grade de avaliação, que já vinha sendo construída durante as oficinas foi finalizada no cartaz onde tinha sido iniciada na sala de aula em formato de “GRADE”. Ocorreram, então, alguns ajustes em relação à forma de considerar ou não a questão a ser avaliada. Decidimos que cada alternativa seria avaliada a partir das opções “Sim”, “Não”, “Mais” ou “Menos”.

A grade de avaliação considerou os seguintes aspectos: O entrevistador tinha um roteiro para fazer a entrevista? Quase todas as perguntas feitas estavam memorizadas? As perguntas eram de fácil compreensão? As perguntas possibilitaram respostas boas? A maioria das perguntas eram abertas? O entrevistador soube explicar as perguntas ao notar que o entrevistado não soube responder? As perguntas estavam de acordo com o assunto da entrevista? A abertura da entrevista foi criativa e disse o que realmente seria abordado na entrevista? Houve um fechamento (encerramento) da entrevista de forma criativa? Quanto à fala: O entrevistador falou alto e em bom tom de voz? Ainda sobre o tom de voz: o entrevistador demonstrou clareza na pronúncia das palavras? As palavras foram pronunciadas devagar? O ambiente da entrevista estava propício (calmo e silencioso)? Ainda sobre o local: Ele tinha algum significado em relação ao assunto da entrevista? Quanto à utilização do microfone: O entrevistador demonstrou facilidade? Quanto à câmera, o entrevistador e entrevistado estavam à vontade e procuravam olhar para ela? A roupa utilizada pelo entrevistador estava de acordo com o ambiente?

2.5.3.11 Nona Oficina - Elaboração das perguntas para a entrevista final - ensaio da entrevista

Durante a nona oficina, os alunos elaboraram a produção final do gênero, quando, novamente, iriam entrevistar o colega, à semelhança do que fora realizado

na entrevista da produção inicial. Os alunos fizeram individualmente as perguntas e solicitaram ajuda da professora quando se sentiam com dúvidas. Após a elaboração e revisão das perguntas, a partir da grade de avaliação que estava sendo construída, cada aluno procurou o colega que iria entrevistar e mostrou as perguntas e, naquele momento realizaram um pequeno ensaio da entrevista. No total, foram 29 ensaios. Muitos alunos quiseram ensaiar com o microfone, mesmo desligado, para que fossem se acostumando com o recurso. No dia seguinte, ocorreu a filmagem das 29 entrevistas.

As duplas dirigiram-se ao Laboratório de Informática da Escola, que era o ambiente mais silencioso disponível naquele momento, pois a sala de aula, por sua localização no espaço físico da escola, tinha muito ruído externo. A filmagem, assim como a produção inicial, foi realizada por uma Bolsista de Iniciação Científica da UNISINOS. Algumas entrevistas precisaram ser retomadas mais de uma vez, pois o microfone falhava, não estava funcionando bem e não tinha outro para substituí-lo naquele momento. Esse fato certamente aumentou o nervosismo de alguns alunos, sendo que algumas duplas fizeram as entrevistas sem microfone.

2.5.3.12 Décima oficina - Avaliação das entrevistas

Os alunos receberam a grade de avaliação impressa, assistiram às filmagens da produção final. Cada aluno recebia a sua folha, colocava o nome e junto com os colegas em uma atividade mediada pela professora, avaliavam a entrevista do colega e comentavam sobre a forma como a entrevista fora dirigida pelo colega. Precisamos de dois dias para assistir às entrevistas e avaliarmos.

2.5.3.13 Décima Primeira Oficina – Pesquisa sobre as instituições e ONGs

Esta oficina teve o objetivo de dar o passo final para a consolidação do Projeto, pois cada grupo realizou uma pesquisa sobre a instituição que iriam entrevistar. Dessa forma tiveram mais elementos para elaborar a pauta de entrevista e as perguntas necessárias para que o público que assistisse soubesse o que é, o que oferece e como podem usufruir dos serviços prestados pelo local.

A oficina ocorreu no Laboratório de Informática, após contato prévio feito pela professora com os responsáveis pelas direções das instituições a serem

entrevistadas. Não houve escolha pessoal das instituições, mas os grupos participaram de um sorteio, recebendo, então, o nome da instituição e a pessoa que entrevistariam. A partir daí, no Laboratório de Informática, realizaram uma pesquisa sobre a instituição que lhes coube. A pesquisa contemplou o nome completo da instituição, sua origem, seus objetivos, como se relacionava com a comunidade, quanto tempo estavam a serviço da comunidade e quais os projetos que existiam naqueles locais. A professora responsável pelo Laboratório de Informática auxiliou nos sites de procura e também para que localizassem as informações necessárias.

Realizada a pesquisa, a aula seguinte foi dedicada para ler e reler o que pesquisaram. Realizado este processo de leitura, elaboraram um roteiro com perguntas e toda a estrutura da entrevista. Durante este processo de elaboração das perguntas, a professora atuou como mediadora e ajudou a sanar várias dúvidas.

2.5.3.14 Décima segunda oficina – Entrevistas pós-finais

Os alunos foram entrevistar as pessoas responsáveis pelas ONGs e instituições sorteadas previamente. Para a realização destas entrevistas, cada grupo escolheu uma dupla e estes fizeram as combinações de como a entrevista seria conduzida. A professora fez uma análise junto a cada grupo com referência ao roteiro de entrevista elaborado.

2.5.3.15 Décima Terceira Oficina – Assistir às Entrevistas

Após todas as entrevistas serem realizadas, uma nova avaliação conjunta foi feita, utilizando os critérios que estavam na grade de avaliação e combinou-se também como seria o processo de edição das entrevistas para serem postadas no canal Youtube. No entanto, este processo não foi realizado na escola, que não possuía os recursos necessários. Um profissional da área de som e imagem realizou a edição, orientado pela professora. Lamentavelmente, os alunos não puderam participar dessa etapa. A edição das entrevistas ocorreu fora da escola pelo motivo já citado e os alunos apenas assistiram ao trabalho final antes dele ser postado nas redes sociais, onde ficou disponível para a comunidade do bairro.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se classifica como qualitativa, entendendo, conforme Silvermann (2009, p. 51), que a pesquisa qualitativa “[...] procura interpretar fenômenos sociais em um determinado contexto”. Desta forma, nossa pesquisa gerou dados que foram interpretados, não de forma numérica ou estatística, mas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, professor, alunos e dos textos gerados por estes alunos, desde a produção inicial até a produção final.

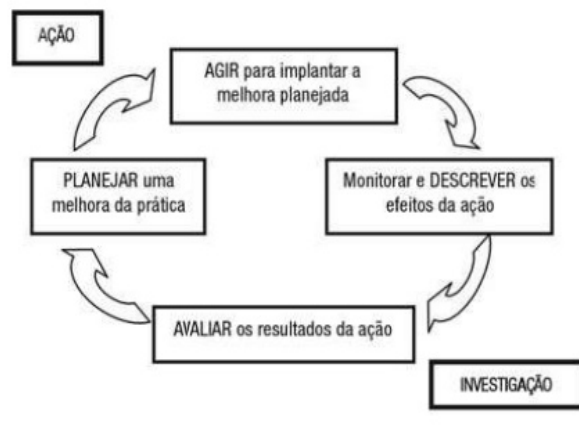
O *corpus* da presente pesquisa é resultante do desenvolvimento de um PDG, tendo como objetivo o ensino do gênero oral - entrevista oral, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2014. Como metodologia, utilizou a pesquisa-ação que, conforme Michel Thiollent (1985), é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Neste envolvimento cooperativo, o objetivo é encontrar solução para os problemas, ou seja, os sujeitos participantes são ativos e adquirem conhecimentos necessários para resolver suas necessidades. Então, a sua utilização como forma metodológica na educação possibilita que o professor tenha condições de investigar e refletir sobre sua própria prática, de modo que este professor seja pesquisador e crítico de seu próprio fazer docente. Podemos afirmar que esse docente assume uma posição de ator e autor no contexto da pesquisa, buscando a melhoria das condições de aprendizagem de seus alunos e a sua própria formação. Essa afirmação encontra base em Franco e Lisita (2008, p. 43) que afirmam que “[...] a pesquisa-ação é vista em sua concepção formativa emancipatória dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador.”

Ainda buscando entender a metodologia, refletimos a partir do significado do termo pesquisa-ação. Adelina Baldissera (2001) retoma a palavra “pesquisa” como procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade, e “ação”, por sua vez, significa que a forma de realizar o estudo já é uma forma de intervir nesta realidade, sendo que o propósito de uma pesquisa pressupõe ação que acontece a partir do conhecimento gerado no processo de investigação.

Este processo pode ser assim esquematizado de acordo com Lewin (1946) citado em artigo de David Tripp (2005).

Figura 6 – Ciclo da Pesquisa: ação

CICLO PESQUISA-AÇÃO (LEWIN)



Fonte: Tripp (2005).

De acordo com este ciclo (Figura 6), existe a investigação da prática que pressupõe uma AÇÃO de melhora, mas que precisa ser planejada para depois agir, descrever e ampliar os resultados da ação.

Todo esse ciclo foi aplicado nesta pesquisa que, como já dito, utilizou a proposta metodológica dos PDGs para chegar ao resultado dos objetivos traçados e responder ao questionamento inicial, que se desmembrou em três perguntas que orientaram a nossa pesquisa:

- Por que e como ensinar os gêneros orais de forma sistematizada, já nas séries iniciais, a partir de uma visão interacionista sociodiscursiva?
- Quais as características ensináveis do gênero entrevista oral na aplicação do Projeto Didático de Gênero?
- O que os alunos aprenderam a partir do que se propôs?
- A partir dos resultados obtidos e análises das produções textuais, qual a avaliação possível para este projeto de ensino do gênero entrevista oral?

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Realizou-se o desenvolvimento do PDG em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, em um bairro de periferia. A cidade foi construída por um grande número de descendentes de imigrantes alemães que deixaram seu país de origem durante o século XIX, buscando melhores condições de vida no Brasil. Esses imigrantes fundaram muitas das bases industriais e comerciais, principalmente no ramo coureiro-calçadista, sendo este setor o responsável pela solidez econômica da cidade antigamente.

O bairro em que se encontra a escola começou a crescer em termos populacionais ao mesmo tempo em que a cidade teve seu apogeu no cenário industrial e econômico brasileiro, a partir da década de 1960. Com este crescimento, muitas famílias começaram a migrar do interior do estado do Rio Grande do Sul em busca de emprego nas indústrias coureiro-calçadista e melhores condições de vida. Mas, com o tempo, a economia da cidade não oferecia mais a mesma situação. Muitas indústrias deixaram de produzir ou reduziram a sua produção em função da competitividade do ramo em outros países que ofereciam um produto com menos custo de produção e, por consequência, um produto final mais barato. Fora isto, também se instaurou uma crise financeira que afetou vários setores econômicos do país. Diante desse cenário, muitas empresas diminuíram o quadro de funcionários ou fecharam as suas portas, deixando um grande número de desempregados.

O bairro sofreu com esta situação de desemprego, e alguns moradores que vieram para a cidade, retornaram às suas cidades de origem, porém outros, por não terem opção de retorno, permaneceram no local na esperança de que poderiam ter uma nova chance. Não conseguindo uma nova posição de emprego que lhes desse o mesmo sustento, muitas famílias se encontraram desprovidas de condições mínimas de sobrevivência, o que contribuiu para o que é comum nas grandes cidades, a vulnerabilidade social e aumento do índice de criminalidade e violência.

A escola está inserida no bairro há mais de sessenta anos, e acompanhou as mudanças sociais do bairro e da cidade e também teve a sua comunidade discente modificada. Para atender a essa nova clientela, precisou reestruturar a sua linha pedagógica e tornar-se uma escola voltada para atender alunos que não têm uma provisão econômica estável, muitas vezes, fazendo parte de um novo modelo de família, formada por mães que criam seus filhos sozinhas sem o apoio financeiro e

afetivo dos pais ou, ainda, crianças que contam apenas com o apoio afetivo e financeiro dos avós que, em sua maioria, são a única fonte de renda da família, pois recebem auxílio da aposentadoria.

Como auxílio a essa população, surgiu no bairro uma rede de apoio, que podemos também denominar de uma rede de proteção social, composta por ONGs, instituições particulares e também federais, que recebem o auxílio da Prefeitura Municipal, do Governo Federal e de grupos religiosos, para que a população exposta a um grande risco social usufrua de lazer, esporte, cultura, apoio psicológico e, algumas vezes, jurídico. Além disso, muitas crianças que frequentam as escolas do bairro recebem nestes locais ajuda psicopedagógica e auxílio na aprendizagem.

A turma em que foi desenvolvido o PDG era composta de vinte e nove alunos, inseridos em um 4º ano, com idades entre nove e dez anos, sendo que 19 eram meninas e dez eram meninos. Todas estas crianças pertenciam a famílias do próprio bairro, e a maioria com baixo nível socioeconômico e de letramento.

Com relação às condições de aprendizagem, a turma era bem heterogênea, sendo que alguns alunos ainda não estavam alfabetizados, e boa parte dos que liam não o faziam com fluência e apresentavam dificuldade com a escrita. Sendo assim, com uma turma tão diferenciada, a ideia da professora foi dividir a turma em sete grupos, sendo seis com quatro componentes e um com cinco componentes. Esse trabalho em grupo seguiu durante todo o ano letivo, fazendo parte de todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas durante o desenvolvimento do PDG. A turma em questão ainda não tinha trabalhado com nenhum PDG, e também não tinha participado de nenhum outro projeto voltado para a aprendizagem de um gênero oral de forma sistemática.

Escolhemos para representar a turma na análise que a seguir efetuaremos a aluna Joice²⁰. Sua escolha seguiu um princípio que é importante de ser relatado com o fim de podermos efetivar a análise comparativa entre suas próprias produções. Joice esteve presente em todas as oficinas do PDG, ou seja, em nenhum momento a aluna deixou de participar das oficinas. Tal fato não é comum dentro da realidade da escola. Mesmo sendo bastante cobrada a presença na

²⁰ Joice é uma das alunas da turma em que foi desenvolvido o PDG. Os textos produzidos por Joice durante a aplicação do PDG serão analisados nesta pesquisa.

escola, em função de grande parte das famílias receberem Bolsa Família²¹, muitos alunos faltam por vários motivos. Entre os principais motivos que justificam as faltas são chuva muito forte e não possuírem nenhum tipo de proteção, ficarem doentes, precisarem cuidar dos irmãos menores porque a mãe saiu, a casa ter sido invadida pela enchente, ou por não terem roupa seca e quente para colocar nas manhãs frias do inverno da região.

3.2 O CENÁRIO DA PÓS- PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO ENTREVISTA ORAL

Com a finalidade de divulgar as redes de apoio do bairro, o gênero entrevista foi escolhido e as crianças foram até a liderança desses projetos assistenciais da Rede de Apoio ao Bairro. A seguir, listaremos tais projetos, identificados apenas por um número.

a) Projeto 1

Este projeto nasceu dentro de uma das vilas do bairro de maior precariedade, em uma comunidade que enfrentava a falta de alimentação e agasalhos, a drogadição, além de outras dificuldades sociais. O Projeto teve e tem como objetivo promover ações para a ressignificação da vida dos sujeitos ali inseridos, através do pensamento crítico com base no falar, agir, ouvir e sentir. Entre tantas ações desenvolvidas, destacam-se reforço escolar para crianças com dificuldades de aprendizagem das escolas da comunidade em turno contrário do frequentado na escola, oficinas de artesanato, horta, capoeira, informática, orientações de panificação, passeios de orientação pelo bairro, interação com colegas de outras entidades e integração social para adolescentes. Algumas das oficinas desenvolvidas têm o objetivo de gerar renda para os familiares dos participantes;

²¹ O Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. O programa Interministerial Bolsa Família acompanhado a frequência escolar e diagnostica as razões da baixa ou não frequência, objetivando enfrentar a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Informações do site: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>.

b) Projeto 2

É um projeto subsidiado e apoiado financeiramente pela Prefeitura, Governos Estadual e Federal, destinado a comunidades situadas em espaços urbanos com reduzido ou nenhum acesso a equipamentos públicos de esporte e lazer, procurando aliar saúde, bem-estar e qualidade de vida a atividades socioeducativas diversificadas. É um amplo espaço de convivência comunitária. O local possui infraestrutura para que a população tenha acesso gratuito às práticas esportivas;

c) Projeto 3

É um centro de referência, localizado em áreas de diversas cidades do país em que há um maior índice de vulnerabilidade social e tem como objetivo o atendimento socioassistencial das famílias. É um local que atende a família visando à proteção social e prevenção das situações de risco onde vivem. O projeto também possibilita assistir os indivíduos que estão em situação de vulnerabilidade social inserindo-os na rede de proteção social e procurando meios para que se mantenham os vínculos familiares e comunitários e tenham acesso a seus direitos como cidadãos;

d) Projeto 4

Projeto ligado a uma entidade religiosa, que recebe apoio da Prefeitura Municipal e outras mantenedoras. É um projeto focado em três grandes eixos:

- **Público de 6 a 11 anos:** funcionamento no contra turno escolar, atendendo crianças dessa faixa etária, tendo como meta o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, a partir de oficinas multiculturais e educativas. O acesso pode ser espontâneo ou encaminhado pelas escolas da comunidade;
- **Público de 12 a 15 anos:** tem como meta o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais e busca prevenir as situações de risco. Proporciona a prática de esportes e busca abordar com os seus integrantes temas como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), drogas, violência e outros;
- **Mulheres a partir dos 18 anos:** promove inclusão social através de oficinas de alfabetização, capacitação profissional e alternativas de geração de renda;

e) Projeto 5

É um projeto que tem como destino a prestação de serviços e programas socioassistenciais direcionados a pessoas idosas, com deficiência, crianças e adolescentes. É coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Município;

f) Projeto 6

Objetiva a assistência social às escolas. É coordenado por uma Assistente Social, ligada à Secretaria de Educação, e tem como objetivo o acesso e permanência dos alunos na escola. A Assistente Social trabalha em parceria com as escolas do Bairro;

g) Projeto 7

É um projeto voltado para a saúde da família. Grande parte das famílias atendidas vive em situação de extrema vulnerabilidade social e o objetivo do projeto é a prevenção da saúde por meio de ações básicas, respeitando os diferentes formatos da família e integrando a rede do sistema público de saúde.

3.3 RESULTADOS

Todas as produções dos alunos foram gravadas em vídeo²², desde a produção inicial até a produção pós-final, sendo que estas filmagens foram realizadas por uma terceira pessoa, bolsista de iniciação científica, pertencente ao projeto Formcoop (projeto instituído a partir de um edital da Capes, conforme já mencionado no capítulo introdutório desta pesquisa), utilizando também uma filmadora deste mesmo projeto. A produção inicial contou com 29 gravações em que um aluno entrevistava o colega com perguntas referente ao tema do projeto que era “As ações de gentileza que existiam no bairro”. As perguntas foram elaboradas em grupo e eles realizaram a entrevista da forma como a entendiam. Nesse momento, não houve a intervenção da professora, pois era necessário analisar o que a turma tinha como conceito de entrevista televisiva para posteriormente elaborar as oficinas procurando assim preparar estratégias para ensinar o que precisavam.

²² A geração de dados deste projeto foi produzida mediante autorização de uso de imagem dos alunos da rede municipal a que a escola pertence, além de ser aprovada pelo Comitê de Ética da Unisinos pelo projeto Formcoop (resolução 068/2012).

Na produção final, após eles terem realizado todas as oficinas referentes à estrutura do gênero, análise linguística, construção da grade de avaliação, elaboraram em grupo a pauta da entrevista com o mesmo tema da produção inicial, e ensaiaram com o colega que iriam entrevistar, ajustando pontos que estabeleceram como importantes de acordo com o que tinham estudado, foram para a filmagem da produção final. Após a realização da filmagem da produção final, analisamos as duas produções, e eles, em conjunto, avaliaram a produção final.

Na sequência, os grupos escolheram quem iria realizar a entrevista externa, e esta foi desenvolvida em conjunto com os colegas de grupo. Elaboraram as entrevistas a partir do que conheciam do gênero e da pesquisa que fizeram sobre os projetos parceiros e as duplas seguiram para a entrevista.

Como o material disponível era muito amplo, pois, no total, são 65 filmagens, divididas entre produção inicial, final e entrevistas fora do ambiente escolar, ou seja, as entrevistas pós-finais, para a geração de dados desta pesquisa, realizamos um recorte. Escolhemos uma aluna que terá seu nome preservado e será por nós chamada de Joice. O critério de escolha foi ter participado de todas as etapas do PDG, demonstrando bastante interesse. No total, são três produções da aluna que serão analisadas (Produção Inicial – PI, Produção Final- PF e Produção Pós Final – PPF).

A seguir, apresentamos a grade de avaliação com os critérios avaliativos produzidos pelo grupo de alunos, processo mediado pela professora. A grade de avaliação, como foi dito anteriormente, foi construída durante o processo de realização das oficinas. Os critérios que constam na grade de avaliação farão parte dos elementos que constarão em nossa análise (Quadro 2).

Quadro 2 – Grade de Avaliação

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	OBSERVAÇÃO
O entrevistador tinha um roteiro para fazer a entrevista?				
Quase todas as perguntas feitas estavam memorizadas?				
As perguntas eram de fácil compreensão?				

As perguntas possibilitaram respostas claras?				
A maioria das perguntas eram abertas?				
O entrevistador soube explicar as perguntas ao notar que o entrevistado não soube responder?				
As perguntas estavam de acordo com o assunto da entrevista?				
A abertura da entrevista foi criativa e disse o que realmente seria abordado na entrevista?				
Houve um fechamento (encerramento) da entrevista de forma criativa?				
O entrevistador falou alto e em bom tom de voz?				
O entrevistador demonstrou clareza na pronúncia das palavras?				
As palavras foram pronunciadas devagar?				
O ambiente da entrevista estava propício (calmo e silencioso)?				
O local tinha algum significado em relação ao assunto da entrevista?				
O entrevistador demonstrou segurança e calma durante a				

entrevista?				
O entrevistador demonstrou facilidade quanto à utilização do microfone?				
O entrevistador e entrevistado estavam à vontade e procuravam olhar para a câmera?				
A roupa utilizada pelo entrevistador estava de acordo com o local e momento da entrevista?				
OBSERVAÇÕES:				

Fonte: Elaborado pela autora e alunos participantes da pesquisa (2016).

As categorias mediante as quais serão analisadas e comparadas entre si as entrevistas estarão contemplando os elementos das dimensões ensináveis do gênero, presentes no MDG (conforme capítulo 3, seção 3.4.3) e, sobretudo, na grade de avaliação, que incluirão:

- a) Contexto de produção;
- b) Estrutura composicional do gênero;
- c) Mecanismos enunciativos (vozes sociais e modalizadores);
- d) Mecanismos de textualização (elementos marcadores de coesão, sobretudo conectores e uso de recursos anafóricos);
- e) Marcas linguísticas e não linguísticas da comunicação oral.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE UMA ALUNA

Chegamos ao momento de analisarmos se o caminho escolhido proporcionou êxito frente ao nosso objetivo de utilizar o PDG como proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de um gênero oral. Como afirmado na metodologia, passaremos a analisar as produções da aluna Joice. Começamos pela produção inicial, a primeira vez em que Joice se coloca no papel de entrevistadora.

Inicialmente, apresentamos a transcrição da entrevista inicial PI, na qual acrescentamos os aspectos não verbais que pudemos destacar no vídeo (sempre entre parênteses duplos). Logo a seguir, procedemos à análise propriamente dita.

Prosseguimos com a PF e a PPF²³ realizando o mesmo processo e ao final faremos uma comparação entre as três produções, tentando identificar o desenvolvimento da aluna.

4.1 PRODUÇÃO INICIAL – PI EXCERTO 1

Entrevistadora - Joice

P3: entrevistador 3 (JOICE)

E3: entrevistado 3

((A aluna levanta do seu lugar e fica em frente à entrevistada que está sentada) Olha pra professora que faz sinal que pode começar a entrevista. Olha o papel, mas não lê, pergunta rápido, coloca a mão no nariz e olha atentamente para a colega a quem perguntou)).

P3: já praticaram gentilezas com você?

E3: já.

P3: qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?

E3: ((aluna pensativa)) qual a pergunta?

P3: qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?

((Esta pergunta foi repetida de forma mais lenta, sem que a entrevistadora tenha lido o papel que trazia em mãos, mas sem olhar para a entrevistadora. Ao contrário, olha para o lado onde uma colega conversa)).

²³ Utilizamos a sigla PI, quando nos referimos a Produção Inicial, PF, quando nos referimos a Produção Final e PPF, quando nos referimos a Produção Pós Final.

E3: ser gentil com os outros.

P3: do que o bairro precisa?

E3: ((aluna pensativa)) mais postos de saúde.

(A entrevistadora volta a sentar no lugar em que estava anteriormente, dá um suspiro e depois olha para a entrevistada, mas não faz mais perguntas).

Dois grupos com um total de oito alunos foram para a biblioteca (local da filmagem), após terem, em sala de aula, preparado as perguntas para a primeira entrevista que fariam. Cada um recebeu a tarefa de entrevistar um colega do outro grupo com o tema “Gentileza e a vida no bairro”.

A análise partirá do contexto de produção, passando pela estrutura composicional do gênero, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização, evidenciando as marcas da oralidade (tanto verbais como não verbais) e também da produção do gênero.

4.1.1 Contexto de Produção

Bronckart (2009, p. 93) define “[...] o contexto de produção como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência na forma como o texto é organizado”. Vejamos como se apresentam tais parâmetros com relação à PI.

O gênero textual entrevista surge a partir da interação de dois ou mais interlocutores. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p.121) “[...] o papel do entrevistador é concebido como mediador numa situação de comunicação”. A entrevista acima só existe a partir dos dois papéis assumidos: a aluna entrevistadora e a aluna entrevistada. No caso da entrevista em análise, a enunciativa é uma aluna de nove anos de idade que frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental, e que naquele momento estava assumindo o papel de entrevistadora, papel este que nunca exerceu, já que nunca havia participado de uma entrevista.

A seguir, seguem as ações dentro do contexto de produção do gênero.

A aluna entrevistadora levantou do local em que estava sentada (o círculo em que todos os outros sete alunos dos dois grupos estavam), levando junto a folha com perguntas que o grupo ajudou a formular em sala de aula. Ela sabia a quem faria as perguntas, mas não sabia o momento de começar. Ela poderia ter sinalizado

com o olhar à pessoa que estava filmando, mas dirigiu seu olhar para a professora que estava apenas observando a produção textual. .

As perguntas que fez à entrevistada demonstraram que o conteúdo do texto ou o tema gerador das entrevistas estava inserido no tema que se escolheu, “gentileza no bairro”. No entanto, a entrevistada desenvolveu pouco suas respostas e a entrevistadora acabou não questionando ou pedindo que explicasse melhor as respostas para que ficassem mais claras e informassem a opinião da interlocutora. Dessa forma, **o objetivo da entrevista**, que era demonstrar se havia ou não ações de gentileza no bairro, **não foi atingido**. O **destinatário** da entrevista foram todos os alunos da turma que a assistiram posteriormente em um aparelho de televisão. A entrevista inicial circulou apenas na sala de aula e serviu de parâmetro para a professora verificar os conteúdos que precisavam ser ensinados para a produção do gênero entrevista oral.

4.1.2 Estrutura Composicional do Gênero

Consideramos nesta análise a estrutura básica de uma entrevista conforme descrita por Schneuwly e Dolz (2011): abertura, fase de questionamento e fechamento.

Não há nada, além de perguntas e respostas, no texto da aluna que evidencie que se trata de uma entrevista. Assim, podemos verificar que o conhecimento prévio se reduzia à fase de questionamentos, já que não estão presentes uma fase de abertura com a apresentação do (a) entrevistado(a), informação ao público sobre o que estará sendo abordado, nem fechamento. No momento da sequência de perguntas, Joice não interage com a entrevistada, fazendo apenas a leitura de perguntas previamente elaboradas, ou seja, o papel exercido pela entrevistadora não é de mediadora da situação de linguagem. Schneuwly e Dolz (2011, p. 74) enfatizam que o entrevistador precisa nesta interação intervir com comentários, retomadas ao tema e reelaboração de novas questões que “[...] permitem dar corpo ao tema abordado”, o que não ocorre.

Analisando o “tipo de perguntas”, utilizamos o exemplo da primeira pergunta: “já praticaram gentileza com você?”, que, de acordo com Medina (1986), é considerada uma pergunta “fechada”, ou seja, ela não permite que o entrevistado seja mais abrangente em sua resposta, somente leva a responder “sim” ou “não”. No

caso da pergunta citada, a entrevistada apenas respondeu “já” e a aluna entrevistadora não questionou qual gentileza. As demais perguntas podem ser consideradas “abertas”, pois permitem que as respostas tenham mais detalhamento, o que não ocorreu, porque, conforme já sinalizamos, Joice não conduziu a entrevista como mediadora, mas apenas leu as perguntas pré-elaboradas, que poderíamos chamar de pauta.

O tema das entrevistas está presente. A entrevistadora conhece o tema, pois esta proposta está vinculada ao projeto institucional da escola (conforme capítulo 2, Conceitos Pedagógicos, seção 2.4 em que expomos o desenvolvimento do PDG). Então nota-se que a pergunta “Qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?” vincula-se ao que foi proposto pela professora, assim como a pergunta “Do que o bairro precisa?”

Lage (2006) sinaliza que o gênero entrevista apresenta variações quanto às suas circunstâncias de realização, que podem ser ocasional, de confronto, coletiva e dialogal. Nesse caso, trata-se de uma entrevista dialogal, que tem como marca a interação entre os interlocutores em que há uma pauta elaborada pelo entrevistador exercendo a função de organizadora dos questionamentos a serem feitos. O entrevistador, entretanto, não deveria ficar restrito apenas às perguntas pré-elaboradas, mas propor, a partir das respostas dadas pelo entrevistado, outras questões para serem abordadas. Como vimos pela PI, Joice não demonstra ter conhecimento de que deveria “dialogar” com o entrevistado. Esta era, portanto, uma questão que deveria ser tratada no desenvolvimento das oficinas.

Focando na organização e na estrutura geral do gênero entrevista, vemos que há um único tipo de discurso acionado na entrevista: o discurso interativo, que pode ser dialogado, monologado, oral ou escrito, com alternância de turnos de fala. Nele, aparecem frases não declarativas, no caso frases interrogativas, dêiticos espaciais e temporais, nomes próprios, pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas, tanto do singular quanto do plural. Com relação à entrevista em análise, a presença do discurso interativo pode ser considerada como predominante em função das frases interrogativas e da mudança de turno, quando a aluna Joice (entrevistadora) faz a pergunta e a aluna entrevistada responde. O uso de dêiticos está presente mediante o pronome “você” na pergunta “Já praticaram gentilezas com você?” e o pronome elíptico “nós”, explícito no verbo “podemos” na frase “Qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?” Quanto às sequências textuais, conforme o ISD, se faz

presente de forma bem simplificada a sequência explicativa, se considerarmos que a aluna entrevistada explica (responde) aos questionamentos da entrevistadora, mas isso ocorre de uma forma muito superficial, sem justificativas.

4.1.3 Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes)

Os mecanismos enunciativos têm a função de estabelecer a coerência pragmática da entrevista. Se considerarmos as vozes que podem estar presentes em um texto (voz do autor, vozes sociais e vozes dos personagens), veremos que está explicitada apenas a voz do autor, tanto nas perguntas, como nas respostas. Poderíamos inferir uma voz social na pergunta “Já praticaram...?”, mas não há explicitação se essa voz faz referência a outras pessoas ou instituições. Quanto aos modalizadores, percebemos a modalidade pragmática na pergunta “Qual gentileza podemos fazer para melhorar o bairro?”. O uso de pronomes contribui para a explicitação de responsabilidade. No caso, o uso da primeira pessoa do plural leva a comprometer tanto a entrevistadora como a entrevistada com a ação de melhorar o bairro. A escolha semântica realizada com “melhorar” induz o entrevistado de que nem tudo está bom no bairro, algo precisa ser feito para mudá-lo.

4.1.4 Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/ conectores/recursos anafóricos)

Como esperado no gênero entrevista, temos perguntas no presente do indicativo. Não há, entretanto, conectores que marquem relações explicativas, por exemplo. Isto poderia ter ocorrido, se a aluna refizesse a pergunta que aparentemente não havia sido compreendida pela entrevistada. Nas três perguntas apresentadas pela entrevistadora, apenas a primeira refere-se à entrevistada. As outras duas relacionam o tema gentileza ao bairro onde moram

4.1.5 Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral

Importante enfatizar que a aluna entrevistadora esteve durante o momento da entrevista lendo as perguntas pré-elaboradas e, como já mencionamos, não houve condução da entrevista como mediadora em que ela retomasse ou questionasse a

entrevistada sobre alguma resposta. Podemos dizer, então, que houve uma leitura oralizada de um roteiro prévio, sem que Joice saísse dele em momento algum.

Há marcas não verbais importantes no comportamento da entrevistadora. Em primeiro lugar, antes de começar a entrevista propriamente dita, ela olha para a professora, como se lhe perguntasse se poderia começar. Com o olhar estabelece uma comunicação com a docente, que entende o gesto e sinaliza que pode iniciar a entrevista.

Ao começar a entrevista, o olhar da entrevistadora está no papel, a pauta da entrevista, mas passa a seguir para a colega que entrevistará. Talvez pelo nervosismo do momento, faz muito rapidamente a pergunta, que é repetida de forma lenta (mas exatamente nos mesmos termos) ao ser questionada pela entrevistada (Qual a pergunta?). Nesta repetição já não olha mais para a entrevistada, distraíndo-se com a fala de outro colega. Nota-se que o comprometimento com a entrevista propriamente dita é pequeno, na verdade demonstra que está fazendo mais uma tarefa escolar, sem demonstrar compromisso com o diálogo que está acontecendo com a entrevistada.

Nota-se ainda outra marca da oralidade: o ritmo da pergunta. Muito rápido da primeira vez e bem mais lento, quando a entrevistada demonstra não ter entendido. Há ainda a presença de vocalizações ao final da entrevista, aparentemente demonstrando alívio por ter terminado a tarefa.

A produção final, Joice realizou com a mesma colega, aqui nomeada de Lúcia, neste momento estavam apenas as duas meninas, a professora da turma e a bolsista que realizou a filmagem no laboratório de informática da escola.

4.2 PRODUÇÃO FINAL – PF EXCERTO 2

Entrevistadora - Joice

P: entrevistadora

E1: entrevistado

P: Boa tarde ((pausa)). Estamos aqui e vamos entrevistar a Lúcia que estuda na escola XX. ((Lê o que está na pauta)) O assunto da entrevista é sobre gentileza já que a escola XX trabalha com o projeto gentileza gera mais gentileza, decidimos que esse seria o tema da entrevista. Boa tarde, Lúcia. ((olha para a colega))

E1: Boa tarde. ((olha para a entrevistadora))

P: Vamos começar então com a primeira pergunta: ((apenas olha a pauta, mas faz a pergunta sem ler)) o que você acha do projeto que a escola criou e continua dando continuidade?

E1: Eu acho que ele está ficando cada vez mais interessante e mais criativo.

P: Vamos para a segunda. ((começou lendo e parou, olhou pra colega)) Hum, ((admiração)) qual foi uma gentileza que você fez que marcou, que você mais gostou de praticar?

E1: Eu estava caminhando e ((tom de voz pensativo)) uma criança que ela tinha Síndrome de Down, ela pediu para brincar comigo e eu fui brincando com ela e quando eu fui embora a mãe dela ((gesticula com as duas mãos)) falou que fiz uma gentileza brincando com ela porque ela não tinha amigos.

P: Isso é uma gentileza, bah, bom né? ((tom de voz admirado, mas fala olhando para a folha da pauta e depois fala sem ler)). Então vamos para a terceira, quais as idades mais ou menos das pessoas que você praticou a gentileza?

E1: ((tom pensativo)) Ai, mais crianças e idosos.

P: Então vamos para a quarta pergunta, o que a sua escola fez de gentilezas? ((olha para a colega))

E1: Ela fez essa camiseta aqui ((mostrando a blusa que usava)) que para os alunos foi vendida por dois reais e para as pessoas de fora da escola, os pais, foi vendida por quinze reais. E está ficando muito interessante os projetos do recreio, que... eles inventaram pras crianças poderem brincar.

P: Lúcia, ((pausa, olha diretamente para a colega e sem ler faz a pergunta)) agora o que você sente na hora que tá fazendo gentileza?

E1: Eu me sinto muito feliz ((fala com mais entonação a palavra feliz)) e acho que a pessoa que eu tô oferecendo a gentileza se sente especial, também.

P: Então tá, Lúcia, ((olha pra colega)) muito obrigada por sua presença aqui ((olha pra câmera)) e a gente encerra mais uma entrevista. Obrigada a todos.

Seguimos nossa análise agora com a PF da aluna Joice, após terem sido desenvolvidas as oficinas do PDG que tiveram como objetivo trabalhar os elementos que os alunos não conheciam do gênero entrevista.

As duplas para a produção final permaneceram as mesmas da produção inicial, mas cada aluno criou, individualmente a sua pauta de entrevista que teve o acompanhamento da professora e dos colegas do grupo.

As filmagens das produções finais foram realizadas em outro local da escola, por escolha dos alunos, ao ser discutido o ambiente adequado para uma entrevista. O Laboratório de Informática foi o eleito, já que tinha mais iluminação e, por ser uma sala menor, teria acústica melhor do que a da biblioteca. Foi também combinado que usariam o microfone, pois quando assistiram a PI, perceberam que alguns colegas falavam muito baixo o que dificultava a escuta do que estavam perguntando ou respondendo.

A entrevista precisou ser recomeçada três vezes, pois o microfone começou a falhar. Tentamos solucionar o problema, mas, como persistia a situação, a entrevistadora disse que não precisava do microfone, pois iria falar em tom de voz alto.

Destacamos também que as duas alunas estavam usando a camiseta do Projeto da Escola “Gentileza Gera Mais Gentileza” e estavam sentadas em cadeiras quase de frente uma para a outra.

4.2.1 Contexto de Produção

A aluna Joice estava sentada em frente à colega entrevistada e assumiu o papel de entrevistadora. Diferentemente da PI, em que começou perguntando sem abrir o momento da entrevista, cumprimenta a entrevistada e faz sua apresentação. Em seguida, formula de maneira clara as perguntas, olhando para a entrevistada. Finalmente, faz o fechamento da entrevista, olhando neste momento para a câmera (da forma como um profissional faria), e agradecendo à entrevistada. Joice mostra ter avançado no processo de aprendizagem do gênero e conduz a entrevista de forma segura.

As perguntas feitas para a entrevistada estão direcionadas ao assunto, ao conteúdo. Joice começa tendo como foco o projeto institucional e depois o modifica, passando as perguntas de ordem mais pessoal (“Qual foi uma gentileza que você fez que marcou, que você mais gostou de praticar?”). No momento do início da entrevista (na fase de abertura), a aluna justifica que o assunto da entrevista era gentileza e estavam entrevistando uma aluna da escola, a qual tinha um projeto voltado para este tema. Os destinatários do texto continuaram sendo os alunos da turma que assistiram na televisão a entrevista e a avaliaram, a partir da grade avaliação que havíamos montado conjuntamente. Esta produção circulou apenas na

sala de aula, com o objetivo de avaliar e preparar a próxima etapa do projeto que foram as entrevistas externas com os projetos que dão apoio social à comunidade.

4.2.2 Estrutura Composicional do Gênero

A PF da aluna Joice está dentro dos padrões de uma entrevista conforme mostrado no MDG. Existe uma abertura com cumprimentos à entrevistada e a quem está assistindo. Segue uma breve apresentação da entrevistada, e Joice se preocupou em explicitar o assunto da entrevista, que se trata de um projeto da própria escola em que a entrevistada estuda.

Na sequência, Joice fala que vai começar a entrevista e inicia a fase de questionamentos, quando apresenta cinco perguntas, nas quais demonstra segurança e possibilidade de interagir com a entrevistada (como em: isso é uma gentileza, bah, bom, né?). Ao final, a entrevistadora fecha a entrevista, agradece a presença da entrevistada e se despede do público. Com “e a gente encerra mais uma entrevista”, Joice parece se colocar no papel real de alguém habituado a entrevistar. Ou seja, a aluna parece ter internalizado sua função no gênero entrevista. Sabemos que este processo das PI e PF é uma ficcionalização do gênero, já que ele está mudando seu lugar de origem, tornando-se um gênero escolar com o objetivo de ensino-aprendizagem, como afirmam Schneuwly e Dolz (2011). Mas entendemos que a última entrevista a ser feita, com os responsáveis das instituições, concretizará a prática social.

Assim, Joice, demonstrando maior interação com sua interlocutora, ainda que siga a pauta prevista, faz as perguntas sem lê-las, emite comentários e sinaliza compreender as respostas. Joice seguiu as perguntas elaboradas com seu grupo em sala de aula, mas as fez sem ler e conseguiu fazer parecer espontânea. Nota-se também que todas as perguntas elaboradas são perguntas abertas, que possibilitaram à entrevistadora construir respostas direcionadas ao tema e com maior detalhamento.

Houve, portanto, um padrão de entrevista que seguiu à organização e estrutura composicional do gênero, tal como estudado nas oficinas. O discurso interativo se faz presente, considerando que a entrevista em análise apresenta uma estrutura de diálogo mesmo que não seja totalmente espontâneo, e há mudança de turnos quando a entrevistadora interroga a entrevistada e ela responde. Outra

evidência desse discurso é a utilização de pronomes pessoais por meio do uso constante do “você”, que aparece em quatro das cinco perguntas realizadas. A entrevistadora também utiliza o pronome em primeira pessoa no plural de forma oculta, mas exposto na conjugação verbal (estamos, vamos, decidimos, a gente). No discurso da entrevistada, há a presença constante do pronome em primeira pessoa “eu”, já que as perguntas feitas pela entrevistadora focalizam em sua maioria a opinião da Lúcia sobre o assunto, ou como se sente. Apenas a pergunta “O que a sua escola fez de gentilezas”?, aciona na resposta da entrevistada o pronome em terceira pessoa “ela”.

Quanto às sequências textuais, neste texto de Joice, as sequências explicativas aparecem em vários momentos no discurso de Lúcia, nas respostas que ela elaborou, que explicavam o que ela fez de gentileza, o que a escola está fazendo de gentileza e como ela se sente quando faz uma ação de gentileza. Também no discurso de Joice, no momento da abertura da entrevista, ela justifica por que iria entrevistar Lúcia e por que o assunto da entrevista seria “gentileza”. Há, então, uma forma bem mais ampliada de sequência explicativa comparada à PI. Na voz da entrevistada, aparece ainda uma sequência narrativa, quando ela relata a gentileza que praticou com uma criança com Síndrome de Down.

4.2.3 Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes)

As principais vozes que se fazem presentes na PF são as duas vozes de autor, a voz da entrevistadora Joice, autora das perguntas e mediadora da entrevista, e a voz da entrevistada Lúcia, autora das respostas que lhe são feitas. Vozes de outros personagens aparecem na forma como a entrevistadora direciona a entrevista, mencionando que não é só ela que está querendo entrevistar ou está realizando a entrevista, pois ela sempre utiliza os verbos no plural (“estamos aqui...”, “vamos começar...”, “vamos para a segunda pergunta...”, “a gente encerra...”). Nota-se aí a voz social da escola, colocada como uma instância de avaliação da importância do tema da entrevista, validando a proposta do conteúdo a ser discutido, uma vez que mantém projeto sobre a gentileza.

Sabemos que os modalizadores, na estrutura de uma entrevista, se encontram no eixo do saber e do crer, pois têm a função de expressar o ponto de vista do enunciador. Analisando a entrevista, a entrevistadora possibilita que sua

entrevistada expresse seu ponto de vista, enquadrando-se no eixo crer, na resposta “eu acho que ele está ficando cada vez mais legal...”. Tanto a entrevistadora como a entrevistada se valem de modalizações apreciativas. No enunciado “Qual foi a gentileza que você fez que marcou, que você mais gostou de praticar”? Os verbos “fez, marcou, gostou” (modo indicativo) indicam e dão a certeza de que a entrevistadora já tenha feito gentileza e gostado. Entendemos que ela está modalizando por meio destes verbos um fato, sem mesmo ter antes perguntado sobre isto.

Há ainda uma avaliação emitida pela entrevistadora e: “isso é uma gentileza, bah, bom, né?”. A interjeição “bah”, bastante característica da oralidade dos gaúchos, traz a perspectiva de admiração da entrevistadora diante do que a entrevistada relata sobre gentileza feita por ela. Essas expressões evidenciam também que a entrevistadora está agindo espontaneamente com a linguagem e desvincula-se da pauta.

4.2.4 Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/conectores/recursos anafóricos)

Elementos coesivos em uma entrevista retomam a fala ou a substituem com a função de tornar o discurso mais compreensivo. Vemos retomada anafórica apenas em uma observação de Joice, quando Lúcia descreve uma gentileza que ela fez. Então Joice comenta: “isso é uma gentileza”. O pronome demonstrativo “isso” é utilizado como retomada do que Lúcia citou. Há a presença predominante do presente do indicativo, com exceção da pergunta que leva entrevistada a formular uma sequência narrativa.

Vários recursos anafóricos foram utilizados tanto pela entrevistadora como pela entrevistada, como pode ser verificado em: “O que você acha do projeto que a escola criou e (ela) continua dando continuidade?”

“Eu acho ele está ficando cada vez mais interessante e mais criativo”.

A entrevistada retoma o projeto mediante o pronome pessoal “ele”, já a entrevistadora retoma a “escola”, elidindo o termo para não causar repetição desnecessária.

Verifica-se ainda a presença de organizadores textuais, como conectores causais, como em: “o assunto da entrevista é sobre gentileza já que a escola trabalha...”.

4.2.5 Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral

O texto produzido apresenta várias marcas de oralidade, principalmente a elementos cinésicos, que se referem a atitudes corporais (gestos com as mãos, olhares...). Na PF, as alunas conseguem interagir por meio desses recursos. A entrevistadora, já no início da entrevista, olha para a colega entrevistada, que está o tempo todo olhando para ela também. Em muitos momentos, Joice apenas dá uma olhada rápida na pauta, mas sempre faz a pergunta olhando para Lúcia, esperando por sua resposta. Também quando Lúcia explica qual gentileza ela fez, gesticula com as mãos tentando tornar mais real a situação, assim como também ao responder o que a escola estava fazendo com relação ao projeto ela aponta para a camiseta que usa que é uma das formas que a escola utilizou para divulgar o projeto.

Joice faz as perguntas de forma mais pausada, diminuindo seu ritmo de fala normal que aparecia na PI, quando a entrevistada teve dificuldade de compreender o que era perguntado. Também o tom de voz e altura foram adequadas, pois, mesmo sem usar o microfone, tanto entrevistadora como entrevistada foram ouvidas com clareza no vídeo, o que permitiu que a transcrição e também a avaliação por parte da turma fossem realizadas com sucesso.

Em nenhum momento, as duas alunas pareciam constrangidas com a situação, pelo contrário, estavam em bastante sintonia, evidenciando preparo para a ocasião. Em relação à posição dos lugares, estavam sentadas de forma que podiam interagir, pois estavam de frente uma para a outra.

A linguagem utilizada na entrevista denotava polidez por parte da entrevistadora, pois houve cumprimentos e agradecimentos, mas havia marcas típicas da oralidade no discurso de Joice, como: “*bah, bom, né, tá*”, que demonstravam naturalidade da linguagem.

4.3 ENTREVISTA PÓS-FINAL - PPF EXCERTO 3

Esta entrevista foi realizada em um posto de Saúde Preventiva que se chama Saúde da Família em uma vila do Bairro onde a escola está localizada.

A entrevista foi conduzida por duas alunas do grupo (Andréa e Joice).

P1 Andréa

P2 Joice.

P1: Entrevistadora 1

P2: Entrevistadora 2

E1: Entrevistado

P1: Boa tarde, estamos aqui com a Dulce, que vai nos contar um pouco sobre o projeto saúde da família que está ajudando muitas famílias, o projeto atende mais de mil famílias que não têm condições de pagar pelo atendimento. Vamos para as perguntas, quem teve a ideia de criar o projeto?

E1: Na época, em 2007, quem teve a ideia foram as irmãs do hospital Regina.

P1: Este projeto está dando resultado?

E1: Sim, os resultados, eles vêm a longo prazo, eu diria, né. Trabalhar com prevenção, muitas vezes a gente não enxerga o resultado logo, a gente vai enxergando conforme a vida das pessoas vai mudando, conforme a gente vai mudando os indicadores de saúde também, que são menos infartos, menos derrames, menos pessoas doentes.

P1: As pessoas conhecem esse atendimento?

E1: As que nos acompanhavam desde dois mil e sete sim, que era nossa primeira área de atendimento. Como agora em fevereiro a gente se mudou para essa unidade que é linda, antes a gente trabalhava em uma casa pequena alugada, as novas pessoas que a gente começou a atender, ((pensativa)) e hoje nós somos referência para doze mil pessoas, ainda não entendem muito bem o que é saúde da família, então ele vem aqui achando que é um pronto atendimento, né, e a gente vem com a proposta da prevenção.

P1: As pessoas têm procurado o local?

E1: Sim, em torno de umas cem, cento e cinquenta pessoas por dia vêm para a unidade, para atendimento e hoje nós temos em torno de seis mil, sete mil atendimento nessa unidade.

P2: Qual a maior dificuldade enfrentada aqui?

E1: A maior dificuldade que a gente tem hoje é a questão da violência do bairro e a questão da drogadição.

P2: Quais as melhorias que vocês pretendem fazer?

E1: As melhorias, na realidade, a gente já trabalha elas no dia a dia, é com o nosso trabalho, né, tentando evitar com que as pessoas fiquem doentes e também a gente tem os grupos de prevenção aqui nessa unidade, que são muitos, por exemplo, a terceira idade, elas cantam as nossas vovós, então são melhorias de autoestima, de socialização, de saúde mental das pessoas. Nós temos um grupo de prevenção de cáries que hoje tem quatrocentas e onze crianças também associadas, que é o Clube do Reginaldo, que é um cachorro que tem dentadura e ele ensina as crianças a escovar 'o dente', então as melhorias que a gente vê é tentar trabalhar com a comunidade de uma forma bem criativa para que eles junto com a gente possam melhorar a sua saúde.

P2: Qual recado que você gostaria de deixar para as pessoas que nos acessam aqui diariamente e estão aqui na comunidade?

E1: O recado é que as pessoas entendam melhor o que é saúde da família, que elas entendam que a gente está aqui para ser parceiro da comunidade e pra prevenir as doenças e pra trazer mais qualidade de vida.

P2: Primeiramente obrigada, Dulce por nos atender e pela oportunidade de a gente saber mais sobre esse projeto que está ajudando muitas famílias, quero dar parabéns. E parabéns também a toda equipe da saúde da família. Obrigada.

E1: Eu que agradeço.

Antes de analisarmos esta produção, destacamos que as duas alunas entrevistadoras pertenciam ao mesmo grupo e foram escolhidas pelo grupo para realizarem a entrevista na instituição. Assim, também as perguntas foram organizadas no grupo após a pesquisa sobre a instituição. A pesquisa teve a colaboração da professora responsável pelo Laboratório de Informática e a elaboração das questões contou com a colaboração da professora da turma, que mediu este processo em todos os grupos. Esta entrevista foi realizada no local onde acontece o Projeto 7, conforme descrição no capítulo 3 da Metodologia, seção 3.1.2.

O local em que aconteceu a entrevista era uma sala ampla com sofás e uma mesa de reuniões. Apenas a professora, a responsável pela filmagem, a entrevistada, responsável pelo projeto 7, e as duas alunas ficaram no ambiente.

Como não foram levados microfones e caixa de som, o próprio local disponibilizou esses aparelhos para que a entrevista ocorresse. Esta possibilidade foi sugerida pela entrevistada, que achou melhor utilizar o microfone. As duas meninas ficaram sentadas, cada uma em um sofá, com a entrevistada no meio. Um pouco mais atrás, estava uma pequena mesa com flores decorativas em um vaso. Havia bastante luz e silêncio no local. As alunas Andrea e Joice utilizaram a pauta em todo o tempo da entrevista, não só para se guiarem, mas leram todas as perguntas. Não houve, em nenhum momento, desprendimento da pauta, mesmo a sabendo de cor, possivelmente por se encontrarem inseguras diante do novo ambiente.

4.3.1 Contexto de Produção

O texto possui três enunciadores, duas entrevistadoras, Joice, a colega Andrea e a entrevistada Dulce. Dulce está sentada no meio das duas alunas e, quando ocorre a troca de turnos, o microfone precisa ser passado para a mão da próxima a falar. Continuamos a analisar apenas Joice. Quanto ao contexto de produção, Joice compartilha o papel de entrevistadora com Andrea, as duas dividem a forma como o texto foi construído. Andrea iniciou a entrevista, realizando a fase de abertura e fez quatro perguntas. Depois passou o microfone para Joice que fez três perguntas e encerrou a entrevista.

O conteúdo temático desta produção está relacionado ao tema do PDG e sua prática social (conhecer e divulgar as redes de apoio que existem no bairro para a comunidade, através de entrevistas publicadas nas redes sociais²⁴). Sendo assim, as perguntas questionavam o que era o projeto, que tipo de atendimento faziam e para quem faziam. Esta entrevista foi editada junto com as demais realizadas nas outras seis instituições, e foi divulgada no canal Youtube e em redes sociais, em nome da escola posteriormente. O PDG do gênero textual entrevistada vinculada à divulgação das redes de apoio do Bairro foi tema para um programa de televisão de uma universidade da região. Desta forma, os destinatários foram um público que acessa as redes sociais e o público que assistiu ao programa de televisão mencionado.

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f-hHzxcQx7M&feature=youtu.be>>. Acesso em: 03 abr. 2014

4.3.2 Estrutura composicional do Gênero

A PPF que foi realizada pela aluna Joice e sua colega Andrea manteve uma organização sequencial do gênero, ou seja, foi realizada uma abertura da entrevista, na qual houve a explicação sobre o assunto da entrevista e citado o nome da entrevistada, sem ter sido explicado qual o papel da entrevistada na instituição. Esta fase de abertura foi feita pela aluna Andrea, que, após este início, fez quatro perguntas para a entrevistada na fase dos questionamentos. A seguir, Andrea passou o comando da entrevista para Joice que realizou três perguntas e fez o encerramento ou fechamento da entrevista, no qual ela agradece à entrevistada por ter concedido a entrevista, parabeniza-a, assim como todos os que fazem parte do projeto.

O discurso apresentado na produção do texto é interativo, considerando a mudança de turnos em uma sequência de perguntas e respostas. Talvez não se possa falar em uma sequência dialogal, pois, conforme Kerbrat-Orecchioni, (1990, p. 197 *apud* BRONCKART, 2012, p. 231) “[...] só podemos falar em diálogo na medida em que os interactantes estão efetivamente engajados em uma conversação”. Aparentemente, não havia o mesmo engajamento entre os participantes. Se a entrevistada respondeu adequadamente às perguntas, as entrevistadoras não se preocuparam em fazer comentários a respeito dessas respostas. Joice, que na entrevista final havia feito manifestações nesse sentido, agora se atém ao que havia sido pautado pelo grupo. Assim, por exemplo, quando Joice pergunta sobre as dificuldades enfrentadas no local, a entrevistadora se refere aos índices elevados de violência e drogadição existentes no bairro. A próxima pergunta poderia ser “o que vocês, enquanto projeto, poderiam fazer para diminuir estes problemas”, mas a pergunta que segue é: “quais as melhorias que vocês pretendem fazer”. Notamos que a entrevistadora não procurou dar continuidade ao que havia sido respondido e apenas se guiou pela pauta prévia. Desta forma, não fica demonstrado o processo de interação, tal qual Bakhtin apresenta em “[...] a compreensão da palavra do outro é uma forma de diálogo e gera a réplica, compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra”. (BAKHTIN, 2011, p.288).

Com relação aos tipos de perguntas, a maioria delas foram abertas, com exceção de uma pergunta “As pessoas têm procurado o local?”. Embora, provavelmente, prevista como uma pergunta fechada, aconteceu de forma aberta,

pois a entrevistada não se limitou a uma resposta limitada. Assim sendo, seguindo as perguntas, foi possível para a entrevistada descrever como funcionava o projeto, indo ao encontro do objetivo da entrevista que era compartilhar o serviço prestado à comunidade.

Observando a estrutura geral da entrevista, o discurso interativo predomina nos enunciados que se valem de perguntas das entrevistadoras e das respostas da entrevistada, sendo assim validada a troca dos turnos de fala, estruturando as pretensas formas do diálogo. Também relacionado ao discurso interativo presente no texto, os pronomes pessoais em primeira pessoa, usados no singular e no plural, estão expressos tanto nas perguntas das entrevistadoras, quanto na fala da entrevistada. Observamos também que, na abertura da entrevista e no encerramento, as alunas Joice e Andrea, entrevistadoras, utilizam o pronome pessoal no plural, “*estamos aqui...*”, “*obrigado por nos atender...*”. Esta escolha no plural, mesmo sendo a pergunta de uma entrevistada, nos remete a pensar que estão falando em nome de uma instituição (escola, comunidade ou mesmo de seu grupo). Também a entrevistada em suas respostas utiliza os pronomes no plural (ex.: “a gente”, que aparece 11 vezes, já o “nós” aparece somente duas vezes). Na fala das entrevistadoras, o “a gente” aparece apenas uma vez quando Joice encerra a entrevista “obrigada por nos atender e pela oportunidade de a gente saber mais.”

Assim como nas PI e PF, a sequência textual predominante é a explicativa, evidenciada nas respostas da entrevistada que, assim, conseguiu mostrar como é o projeto e qual sua função na comunidade. No momento inicial da entrevista, quando Andrea faz a abertura, ela “explica” o que é o projeto.

4.3.3 Mecanismos Enunciativos (vozes sociais e modalizadores presentes)

Destacam-se nesta produção a voz do autor, expressas nas perguntas das entrevistadoras e também da entrevistada, porém as entrevistadoras, ao utilizarem os pronomes na primeira pessoa do plural (nós, a gente), no início e no final da entrevista sinalizam que há outra voz presente no discurso, que pode ser a voz do grupo que preparou a pauta da entrevista, que, no fundo, representa naquele momento a instituição escola. Na mesma situação, a entrevistada fala da sua visão e conhecimento do projeto, mas fala em nome do projeto, evidenciando uma voz social.

Observamos agora os modalizadores presentes no texto, considerando que a função por eles exercida é de dar sustento à forma que o enunciador produz seu discurso. A forma como Andrea introduz a entrevista dizendo que “Dulce vai nos contar um pouco sobre o projeto...”, explicita com o verbo “ir” no futuro, certeza e obrigação da entrevistada contar sobre o projeto. Os verbos em sua maioria estão no modo indicativo, tanto no discurso da entrevistada, como também no discurso das entrevistadoras, dando um efeito de certezas, fatos concretos.

4.3.4 Mecanismos de Textualização (elementos marcadores de coesão/conectores/recursos anafóricos)

A coesão possibilita uma melhor compreensão do texto ao substituir um termo, ao utilizar algum elemento conetivo (conjunções, advérbios e pronomes) ou retomar o enunciado. Isto aparece na segunda pergunta de Andrea “*este* projeto está dando resultado?”, o demonstrativo “este” substitui o nome “Saúde da Família”. Assim também encontramos em outros enunciados termos que substituem “as pessoas conhecem esse atendimento? qual a maior dificuldade encontrada *aqui*?, as pessoas têm procurado o *local*?”, mas em nenhum momento vemos a retomada do discurso da entrevistada no sentido de marcar o processo de interação. A entrevista se estabeleceu apenas no processo de perguntas das entrevistadoras e resposta da entrevistada, diferente do que apareceu na PF.

4.3.5 Marcas Linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral

Primeiro, queremos observar que o discurso produzido pelas entrevistadoras e, no caso da Joice, que acompanhamos para a análise desde PI, foi um discurso que utilizou os recursos vocais, mas não estabeleceu uma interação, visto que as alunas estiveram o tempo todo “lendo” as perguntas que constavam na pauta, sendo assim o que se realizou foi uma “leitura oralizada”. Joice que na PF estabeleceu uma interação com a entrevistada, nesta produção não conseguiu atingir o mesmo desempenho.

O que observamos é que ela manteve um ritmo de entonação mais lento no momento da leitura, assim como sua colega, possibilitando a compreensão das perguntas feitas por parte da entrevistada. Em nenhum momento, gestos com o

corpo ou olhares produziram um efeito de interação. Pelo contrário, Joice parecia estar desconfortável com a situação, olhava para a entrevistada, mas focava seu olhar de forma a apenas esperar o momento de fazer a próxima pergunta. A entrevistada evidenciou total espontaneidade em sua fala. A performance das entrevistadoras parece demonstrar certo constrangimento, possivelmente ocasionado pelo ambiente desconhecido e pela responsabilidade assumida de falar em nome de seu grupo e, no fundo, de sua escola.

A linguagem utilizada pelas entrevistadoras foi marcada pela polidez, obedecendo a critérios como cumprimentos e agradecimentos, no entanto não expressavam nenhuma marca da oralidade com exceção do último enunciado de Joice ao encerrar a entrevista “*de a gente saber*”. No entanto, observamos na fala da entrevistada, várias marcas da oralidade, tais como: “né”, “a gente vai”, presentes em vários enunciados durante as respostas.

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES DE JOICE

Neste momento realizamos uma análise comparativa entre as três produções PI, PF e PPF (Quadro 3).

Quadro 3 – Análise das Produções Textuais de Joice

Produções	PI			PF			PPF		
	Sim	Pouco	Não	Sim	Pouco	Não	Sim	Pouco	Não
Contexto de Produção		X		X			X		
Estrutura Composicional			X	X				X	
Mecanismos Enunciativos			X	X			X		
Mecanismos de Textualização			X	X				X	
Marca Linguísticas não linguísticas		X		X				X	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Se considerarmos as etapas do PDG até Joice chegar à PF, muitos avanços foram obtidos. Vamos ver progressivamente cada elemento analisado.

4.4.1 Contexto de Produção

Na PI, Joice sabe que o papel de uma entrevistadora é fazer perguntas, aguardar as respostas e novamente fazer outra pergunta. Ela faz exatamente isto baseada na pauta que foi elaborada em grupo. Não conhecendo a estrutura composicional de uma entrevista, Joice limita-se a apenas perguntar. As perguntas se direcionam ao tema proposto, estando o conteúdo presente no texto, mas não houve um processo de interação entre entrevistada e entrevistadora.

Nitidamente, na PF Joice assume o papel de entrevistadora: ela está, no momento da entrevista final, representando a situação de uma entrevistadora que trabalha em um programa de televisão. Isto é comprovado pelo momento final da entrevista, quando Joice deixa de olhar a entrevista e mira a câmera, como que conversando com seus espectadores. Ela interpreta seu papel, focaliza o conteúdo, e o aborda nas perguntas partindo do projeto institucional da escola. Já na apresentação de Lúcia, demonstra que conhece a aluna e sabe do projeto da escola, o que mostra que obedeceu a um dos critérios necessários para o sucesso de uma entrevista (pesquisar o tema da entrevista e saber sobre a pessoa que será entrevistada). Interage com Lúcia, dentro do que foi possível. NÃO faz nenhuma pergunta fora da pauta, mas consegue fazer cada um dos questionamentos sem os ler, olhando para o entrevistado e usando os mecanismos enunciativos. Na PPF, na qual Joice assume totalmente o papel de entrevistadora, ela não se desvincula da pauta elaborada em grupo e apenas lê as perguntas, e esta pauta possui o conteúdo proposto para que a entrevistadora consiga falar sobre a instituição e tudo o que ela oferece à comunidade.

4.4.2 Infraestrutura do gênero - estrutura composicional do gênero

NA PI, não havia nada além de uma sequência de perguntas e respostas. Na PF e na PPF todos os componentes da estrutura composicional do gênero foram produzidos por Joice e seu grupo.

4.4.3 Vozes sociais e modalizadores

Como o texto produzido na PI tinha uma extensão limitada, era apenas um pequeno jogo de perguntas e respostas. Além da voz autoral, nenhuma outra foi identificada. Já no caso da PF, aparece a voz autoral e também da instituição escola trazida pela entrevistada e, possivelmente, Joice faz referência à instituição TV para a qual está formalizando seu papel de entrevistadora. Na PPF, a voz autoral da entrevistada aparece e, por vezes, a voz social da instituição a qual ela está representando naquele momento. Joice, ao encerrar a entrevista, sinaliza mais uma vez uma voz social ou em nome da escola a qual pertence ou ao jornal ou programa o que representa mecanismos de textualização (elementos marcadores de coesão, sobretudo conectores e uso de recursos anafóricos).

Na PI temos apenas a voz autoral e como o texto é pequeno uma modalização pragmática e pronomes que explicitam responsabilidade. Na PF, conseguimos perceber coesão e também recursos anafóricos utilizados, mesmo sem haver perguntas que tenham sido retomadas ou feitas espontaneamente, mas há outras evidências, como recursos de substituição utilizando pronomes e substantivos. Na PPF, há poucas vezes a utilização de substituições, não há a retomada do discurso da entrevistada, ficando claro que não se evidenciou um processo de interação completo.

4.4.4 Marcas linguísticas e não-linguísticas da comunicação oral

Na PI, Joice não consegue interagir, o texto produzido foi uma “leitura oralizada”, já na PF, os gestos e o olhar voltado para a entrevistadora e, por vezes, para câmera, demonstram que Joice interagiu, teve segurança para realizar a atividade e estava preparada para a situação. Destacamos que, durante as oficinas, aconteceram momentos lúdicos e até um momento “faz de conta”, conforme descrito na 4ª oficina na declamação do poema de Ruth Rocha e na apresentação de uma atriz em um programa televisivo e Joice participou destas atividades com empenho. Também na PF, notamos que a aluna falou de forma mais lenta e com tom de voz alto, pois já sabia que era necessário ser desta forma para que depois a entrevista pudesse ser bem ouvida pelos colegas e avaliada. No entanto, na PPF, como o texto volta a ser uma leitura oralizada, as marcas linguísticas tornam-se escassas por

parte das entrevistadoras, aparecendo apenas na fala da entrevistada, mas há a polidez exigida pelo texto “entrevista” como cumprimentos à entrevistada e agradecimentos pela entrevista.

O PDG desenvolvido se estruturou em atividades que pudessem conter os elementos possíveis para a aprendizagem do gênero, considerando a realidade da turma que, conforme já mencionado, era bastante heterogênea. Alguns alunos já tinham plenas condições de estarem no processo de aprendizagem da série em que estavam, mas outros estavam em um processo mais lento, necessitando de muita ajuda. A opção de trabalhar em grupos que pudessem fazer esta troca de aprendizados, em um processo de colaboração e mediação para que situações ainda não compreendidas pudessem ser alteradas na relação com colegas que já estivessem em um nível mais avançado, contribuiu para que, em termos gerais, boa parte dos alunos pudesse demonstrar não só avanços, mas a aprendizagem do gênero, mesmo que não tenham atingido todas as etapas previstas como possíveis de aprendizado para e a partir do MDG.

No caso de Joice, podemos afirmar que a proposta baseada na teoria de Vygotsky, em que a aprendizagem ainda não consolidada precisa da constante ajuda de seus pares para que depois possa se consolidar e alterar o processo, foi recorrente. Para que Joice pudesse vencer as dificuldades na produção do gênero, não foi só a mediação dos componentes do seu grupo e a professora que intermediaram, mas o progresso se deve à parceria entre ela e Lúcia, desde a produção inicial até a produção final.

No entanto, quando Joice produz a PPF, sua interlocutora não fazia parte da mediação, no processo de aprendizagem do gênero. Também Joice e Andrea nunca tinham participado juntas de nenhuma entrevista. Joice, além de estar em um ambiente desconhecido, não demonstrou ter conhecimento sobre o assunto, conteúdo de sua entrevista, sendo assim não teve condições de interagir e ela manteve-se apenas restrita à pauta elaborada em sala de aula. A pesquisa realizada no Laboratório de Informática sobre o funcionamento e ações que estavam descritas no “site” ou “blog” da instituição, não foi suficiente para que Joice pudesse conhecer o objeto de sua entrevista. Da mesma forma, Joice só conheceu a sua entrevistada no momento da entrevista. A proposta poderia ter sido melhor elaborada, pois, já na primeira oficina em que foram apresentadas as características do gênero, há uma abordagem sobre conhecer a quem se estará entrevistando. A professora poderia

ter elaborado uma oficina que proporcionasse a ida dos alunos entrevistadores aos locais de suas entrevistas previamente e conhecer seus entrevistados. Desta forma, as perguntas estariam mais bem elaboradas, e a PPF de Joice talvez pudesse ter obtido melhores resultados.

Não temos dúvida de que Joice internalizou os conceitos do gênero ensinado, que demonstrou avanços nessa aprendizagem, considerando o que sabia no momento da PI. No entanto, se analisarmos apenas a PPF, nos prenderemos a considerar que Joice apenas cumpriu mais uma tarefa escolar, quase que nos moldes da PI em que demonstrava alívio por ter encerrado a tarefa. Na atividade desenvolvida por Joice no momento da PPF, não bastou apenas ter conhecimento do gênero, ela não estava inserida no ambiente, o que pressupõe que o aprendizado não estava organizado para aquela situação em que a aluna foi colocada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do caminho, mas não ao final do trajeto. Assim como a maioria dos caminhos que possuem muitas pedras e não são uma linha retilínea, este não foi diferente. A escolha de um assunto que, além de não ser contemplado como objeto de ensino na maioria das aulas de Língua Portuguesa, também não apresenta, ainda, um número significativo de pesquisas acadêmicas, artigos científicos e livros publicados, foi desafiador para a pesquisadora e para o grupo de alunos participantes da pesquisa. Os alunos nunca tinham sido levados à aprendizagem de um gênero oral de forma sistematizada e também desconheciam totalmente a estrutura e funcionamento do gênero entrevista.

Contudo nenhuma pesquisa se viabiliza se os questionamentos já foram respondidos, e principalmente se não tiver algo a contribuir para a ciência a que se relaciona. Dessa forma, além de desafiadora, a proposta precisou de uma reflexão constante, se os caminhos escolhidos eram os mais pertinentes para responder aos nossos questionamentos. E, se considerarmos que se tratou de uma pesquisa-ação, chegar ao final de um caminho e ter que considerar que a professora pesquisadora poderia ter atingido resultados ainda mais significativos, se no caminho tivesse optado por outras atividades que viessem a dar conta de tudo o que se propôs, faz com que, além de uma reflexão, a pesquisa-ação seja um exercício de conscientização de que nós, professores, estamos sujeitos a erros e que aprendemos com nossos erros a mudar o caminho.

O objetivo era o ensino de um gênero oral, no qual se utilizou a proposta metodológica dos PDGs, e possibilitou o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem da produção do gênero, considerando todos os elementos que o organizam. Frente ao que nos propusemos, concluímos que a professora²⁵, em alguns momentos da proposta metodológica, desconsiderou elementos importantes para uma melhor aprendizagem do gênero, deixando de contemplar nas oficinas atividades que permitissem aos alunos reconhecerem e empregarem organizadores textuais, elementos coesivos, principalmente as anáforas, considerando processos

²⁵ Embora estejamos tratando de uma pesquisa-ação, em que eu fui a professora e a pesquisadora, preferi, para fins dessa conclusão, valer-me de uma terceira pessoa, reconstituindo a professora de uma forma, o mais possível, dissociada de mim.

de retomadas. Fica evidente que tais terminologias não estariam sendo importantes, mas sim a função d esses elementos dentro do texto, viabilizando a progressão.

Considerando também que a entrevista é um momento de interação que utiliza a modalidade oral da língua, cabe rever por que nos parece que essa interação deve ser no sentido de um diálogo mais espontâneo, mas sem desconsiderar o assunto do texto. Essa espontaneidade, entretanto, aparece apenas em poucos momentos nas PF e não ocorreu na PPF. Retomando mais uma vez as atividades propostas no PDG, constatamos que houve um equívoco por parte da professora ao incluir como tema da entrevista o projeto institucional da escola “Gentileza gera mais Gentileza”. Como era um projeto em vigência desde 2012, portanto, presente nas discussões em sala de aula e ações produzidas naquele ambiente, pareceu que não necessitava ser retomado. Esse fato trouxe ao PDG um foco muito mais marcante no gênero, e, aparentemente, não sensibilizou tanto os alunos na temática que justificava a produção do gênero. Mesmo que as leituras extensivas (leituras literárias) possibilitassem uma retomada do assunto, elas não contemplavam a “palavra” gentileza no sentido de fazer o bem ao outro, ser educado, saber lidar com as diferenças, não brigar. Tal dificuldade foi apontada no momento de produzir as perguntas que os alunos precisariam incluir na PF. Coube, então, retroceder e trazer em algum momento uma proposta que viesse, pelo menos, a trabalhar o significado da palavra, pois o caminho se torna um pouco mais fácil quando há conhecimento sobre o assunto. A maior crítica, entretanto, está na produção da PPF, a qual, certamente, precisaria ter um maior tempo de planejamento, pois o tema das entrevistas, mesmo que estivesse interligado ao assunto gentileza, ficou muito difícil para os alunos, já que desconheciam as instituições e o trabalho oferecido por elas. A proposta de pesquisar no Laboratório de Informática sobre as sete instituições não foi suficiente para que as conhecessem de forma mais aprofundada, assim como o trabalho por elas oferecido à comunidade. Faltou também uma visita prévia ao local onde seria realizada a entrevistada, assim como um contato inicial com o entrevistado. Seria importantíssima a realização de uma atividade que possibilitasse que as entrevistadoras tivessem um contato prévio com a instituição, o ambiente e a pessoa a quem iriam entrevistar, o que, certamente produziria menos desconforto às entrevistadoras.

Foram as características ensináveis do gênero o que pode ser considerado como avanço na aprendizagem, sobretudo com relação à estrutura do gênero (organização). Tais avanços ficam evidentes comparando a PI com a PF, e o avanço se manteve na PPF.

Ao analisarmos estes resultados, precisamos percorrer as atividades que foram possibilitadas durante a aplicação do PDG. Em várias oficinas, os alunos assistiram entrevistas baixadas do canal Youtube, assim como as próprias entrevistas produzidas pelos alunos. Após cada vídeo, ocorreram momentos de reflexão sobre as características do gênero e a situação de interação entre locutor e interlocutor eram oferecidos, ocorriam discussões e comparações com o que tinham estudado sobre o gênero. A co-construção da grade de avaliação evidenciou diversos aspectos sobre a estrutura organizacional do gênero, tais como abertura, fechamento, tipos de perguntas, pauta. É perceptível também que a pauta de entrevista construída com a mediação da professora e demais participantes do grupo tenha revelado que a estrutura do gênero fosse o elemento com maior desenvolvimento.

Mediante tais evidências, a oralidade, principalmente nos gêneros orais formais, não se desenvolve por intuição, ou sem atividades que estabeleçam um treinamento contínuo. Sendo assim, precisam estar integradas ao currículo desde as séries iniciais, incluindo atividades que repercutam uma progressão deste ensino, considerando que a progressão não é linear, mas pode ser continuada, para que a competência comunicativa nesta modalidade possa tornar estes alunos cada vez mais atuantes na sociedade, já que a linguagem tem como função o “agir” no mundo e esse agir possibilita que os homens construam ferramentas para intervir e transformar este mundo. (BRONCKART, 2012, p. 137).

Em consonância ao que foi discorrido durante o processo que nos propomos a investigar, tendo como pano de fundo o PDG para a aprendizagem de um gênero na modalidade oral, respondemos nossas dúvidas e constatamos erros e acertos no decorrer do caminho escolhido. A escolha do ensino sistemático de um gênero oral foi uma tarefa árdua para a professora-pesquisadora. Como já mencionado, poucos docentes são os que adotam em seus planejamentos este caminho e se o fazem não mencionam resultados com possibilidade de análise. E tampouco vemos pesquisadores procurando investigar alguma proposta metodológica adotada para ensinar os gêneros orais.

Professora e pesquisadora viveram a mesma situação, mas precisando manter a distância, pois atuaram em um palco sem chances de muitos ensaios e se confrontaram, porque, ao mesmo tempo em que a professora tinha a tarefa de elaborar seu plano de ação para agir com a proposta metodológica escolhida, cabia à pesquisadora analisar a ação. E, nesta via de mão dupla, as duas estavam expostas a um mesmo caminho, porque, no momento em que há a revelação da pesquisa, em que as análises são feitas, não é mais possível separar a professora da pesquisadora, temos a professora que veio tentar ser pesquisadora da ciência que é uma de suas grandes motivações na vida, a linguagem.

Percorrido o caminho traçado, nos questionamos até onde mais podemos ir e nos colocamos à disposição para percorrer outros caminhos e buscar, nos percalços desses, acertar o passo, concluindo que é no ato de ensinar que também acontece o aprender, pois, como aponta Paulo Freire “[...] não existe ensinar, sem aprender”. (FREIRE, 1993, p. 28).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 277-326.

_____. (VOLOCHINOV, V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 5, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BAUMGARTNER, C. T. Grupo de Estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C.(Orgs.). **Gêneros Oraís no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 91-116.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da Educação Básica, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. [1984] **Mickail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
CORALINA, Cora. **Melhores Poemas de Cora Coralina**. DENOFRIO, D. F. (Org.) São Paulo: Global Editora, 2004.

CORDEIRO, S. G. Leituras possíveis do ISD: Agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979a.

_____. **Teoria da Linguagem e Linguística Geral**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Presença/ EDUSP, 1979b.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2008.

DIAS, A. M. I. **Ensino de Linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Gêneros Orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 117-138.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-104.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 149-188.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P; APPEL, G. (Orgs.). **Vygotskian Approachesto, Second Language Research**. New Jersey: Norwood, 1994.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação – vol II**. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10. Ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GARRETT, A. **A entrevista**: seus princípios e métodos. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.) **Caminhos da construção**: reflexões de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da Construção - Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Explorando os Projetos Didáticos de Gênero como um caminho Metodológico. In: **Caminhos da Construção Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 180-193. Disponível em: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/122864.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KLEIMANN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de Gênero: Aportes e Questionamentos para o ensino de gêneros. In: TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e Educação**: O ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2001.

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

MARQUES DE MELO, J. **Teoria do Jornalismo**: Identidades Brasileiras. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Televisão Brasileira**. São Paulo: Cátedea, 2010.

MATÊNCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras: 2007. p. 51-63.

MEDINA, C. A. **Entrevista**: o Diálogo Possível. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MORIN, E. *et al.* **Televisão e Canção**: Linguagem da Cultura de Massas – Seleção de ensaios da Revista “Communications”. Petrópolis: Vozes, 1973.

NOVO HAMBURGO. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal da Educação/SMED, 2014.

RABELLO, K. Projeto Didático de Gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de diadomatização de gêneros do expor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.) Caminhos da construção: reflexões de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 113-134.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011a. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 109-124.

SELLTIZ, C.; WRITSMAN, L. S.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1987. (Delineamentos da pesquisa, v. 1).

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVERMAN, D. Interpretação de dados qualitativos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SISTO, C. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

SOUZA; CRISTÓVÃO. O gênero Textual “Entrevista de Emprego”: suas características na esfera acadêmica, visando a escolas de idiomas. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Gêneros Orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 229-278.

STEINBERG, M. **Os elementos não-verbais da conversação**. São Paulo: Atual, 1988.

THIOLLENTE, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 068/2012

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/054 **Versão do Projeto:** 16/07/2012 **Versão do TCLE:** 16/07/2012

Coordenadora:

Profª. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Gêneros de Texto em Ensino: por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de julho de 2012.



Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes. O estudo está sendo conduzido pela Prof^a Dr^a Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a Prof^a Dr^a Dorotea Frank Kersh e suas equipes de pesquisa. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode operar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação, no entanto, ajudar-nos a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinoss.br.

Você receberá uma via deste documento de consentimento, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Ana Maria de Mattos Guimarães
Pesquisadora Responsável

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 17.10.12


<p>Concordância do(a) professor(a) em participar:</p> <p>Eu,....., concordo em participar do projeto acima descrito.</p> <p>Assinatura: _____</p> <p>Data: _____</p>

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____