

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

PATRÍCIA DE CALDAS RAYMUNDI

**Uso de gêneros orais no ensino de língua materna de alunos de 7º ano –
algumas reflexões**

SÃO LEOPOLDO

2015

PATRÍCIA DE CALDAS RAYMUNDI

Uso de gêneros orais no ensino de língua materna de alunos de 7º ano –
algumas reflexões

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: Prof^a. Dr^a. Dorotea
Frank Kersch

SÃO LEOPOLDO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

R273u Raymundi, Patrícia de Caldas
Uso de gêneros orais no ensino de língua materna de
alunos de 7º ano: algumas reflexões / Patrícia de Caldas
Raymundi. – 2015.
129 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística
Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch”

1. Linguística aplicada. 2. Projeto didático de gênero.
3. Prática social. 4. Gêneros orais. 5. Ensino de língua
materna. I. Título.

CDU 81'33

Catálogo na Fonte:

Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145

PATRÍCIA DE CALDAS RAYMUNDI

**·USO DE GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA DE ALUNOS DE 7º ANO – ALGUMAS
REFLEXÕES·**

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 23 de setembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

Profa. Dra. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires – IFSUL

Ana Maria de Mattos Guimarães

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães – UNISINOS

ORIENTADORA

Dorotea Frank Kersch

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

Dedico este trabalho às pessoas mais incríveis que Deus colocou em minha vida. A minha filha e companheira incansável, ao meu marido e parceiro de todas as horas, aos meus pais incentivadores nos meus estudos e aos meus avós maternos que eram pessoas humildes, mas que souberam me ensinar que é pela simplicidade e humildade que se aprende e se cresce como ser humano.

Agradeço de coração...

À Doro, minha orientadora, mais que professora uma pessoa valorosa e paciente que me incentivou e me compreendeu nos momentos difíceis. Sinto uma gratidão e apreço em relação ao seu auxílio na minha busca pelo saber e pelo ser docente durante a pesquisa.

À professora Ana Guimarães, a quem admiro desde a época da graduação. Obrigada pela oportunidade de uma experiência impar, ao me deixar fazer parte do Projeto Observatório de que é coordenadora e pelas sábias e relevantes palavras durante a Banca de Qualificação e, principalmente, por fazer parte da Banca de Arguição de Mestrado.

À querida e saudosa professora Marlene, de quem sinto muita falta, principalmente, das nossas conversas de corredor no prédio do PPG de Linguística Aplicada e das muitas vezes em que fizemos longas discussões sobre a falta de sensibilidade das pessoas com quem tem necessidades educacionais especiais. E, também muito obrigada pelas amáveis colocações em minha Banca de Qualificação.

À professora Rove Chishman, coordenadora do curso de Pós Graduação em Linguística Aplicada na UNISINOS. Obrigada por esta oportunidade e incentivo de pesquisa acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, principalmente, àqueles com quem tive o privilégio de cursar disciplinas, muito obrigada.

À querida professora Vanessa Dagostim Pires, muito obrigada, pelo carinho em ter aceitado participar da Banca de Arguição de Mestrado.

À gentil Valéria, secretária do PPG de Linguística Aplicada. Obrigada por ser paciente em me atender todas as vezes que precisei.

Aos colegas do grupo Observatório por me deixarem fazer parte da pesquisa e da equipe de discussões e reflexões aprofundadas sobre o ser docente. Obrigada pela paciência que tiveram comigo.

Às três colegas Iris Lisboa, Kelli Rabello e Renata Garcia. Agradeço imensamente a oportunidade de discussões acerca dos nossos anseios e saberes que puderam ser compartilhados para o nosso crescimento como professores e pesquisadores.

À Diretora da Escola. Obrigada pelas muitas vezes em que precisei do seu apoio e disponibilidade em auxiliar as atividades propostas para os alunos.

Aos meus queridos alunos do 7º ano. Obrigada pela disponibilidade com que aceitaram fazer parte da pesquisa, pela troca de conhecimentos que tivemos e pelo crescimento como pessoas.

Aos meus colegas de trabalho. Muito obrigada pelo apoio e carinho.

A meu marido, Jean Gonçalves Delfino. Obrigada, meu amor, pela paciência e pelas vezes que me ajudou a seguir em frente na busca desse sonho.

À minha filha maravilhosa e iluminada, Natalí de Caldas Raymundi Gonçalves Delfino. Obrigada, minha princesa, pelas muitas vezes em que a saudade que tinha da mamãe era tanta que ficava sentada ao meu lado sem dizer uma palavra, apenas me olhando e admirando. A realização desse sonho é nossa, meu anjo.

Aos meus pais amorosos, Hybirá e Valdiva. Obrigada pelo amor incondicional em todas as vezes que precisei, porque vocês estavam lá me amparando. Não tenho palavras para dizer que valeu a pena o esforço em me

levar às aulas, quando eu não tive condições de dirigir sozinha e pelo incentivo em seguir estudando.

Aos meus avós, em memória, porque sei que se estivessem aqui comemorariam junto comigo esta conquista. E, também por me contarem tantas histórias de vida. Obrigada Vó Eva por ter vibrado, quando soube que eu cursaria Mestrado.

Ao meu irmão, irmãs, cunhados e sobrinho por serem pacientes com as minhas ausências em família. Muito obrigado pela torcida e pelo carinho com a Natalí.

Ao Programa Observatório da Educação da Capes, pela Bolsa concedida em agosto de 2013.

Resumo

Este trabalho discute as atividades propostas por uma professora de língua portuguesa para desenvolver a oralidade mais monitorada de alunos de língua materna através de uma sequência de atividades envolvendo o gênero entrevista. O trabalho foi desenvolvido com alunos de 7º ano, de uma escola da rede pública de ensino de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. O trabalho com projeto didático de gênero, que contempla a modelização didática do gênero e o trabalho com ele na sala de aula pode ser um recurso para o ensino-aprendizagem dos alunos para que eles percebam as diferenças e/ou semelhanças que os discursos monitorados têm em relação aos espontâneos e assim perceber a linguagem em uso nas práticas sociais. A proposta analisada objetivava vincular os gêneros de esfera escolar, como as entrevistas, com as práticas sociais dos alunos. O foco da pesquisa foi a análise das atividades desenvolvidas pela professora, a fim de refletir acerca do que foi relevante para a apropriação do gênero oral entrevista pelos alunos. Como ancoragem teórica, partiu-se de estudos de gêneros orais, o ensino de língua materna e o trabalho com projetos; (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998; HERNÁNDEZ, 1998); os Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000, 2006, 2009); a Sequência Didática (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004); o Projeto Didático de Gênero (KERSCH, GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES, KERSCH, 2012, 2014, 2015); o Gênero Entrevista – o contínuo oral e escrita (MARCUSCHI, 2001); alguns apontamentos sobre o oral e o ensino (GERALDI, 1984). Os resultados mostram que, apesar das dificuldades apresentadas nas atividades propostas pela professora e do trabalho que realizou com a oralidade, se a professora tivesse se apropriado do gênero e da metodologia de trabalho com Projeto Didático de Gênero poderia ter tido uma possibilidade eficaz de desenvolver o trabalho com gêneros orais em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto Didático de Gênero. Prática Social. Gêneros Oraais. Sequência Didática. Ensino de língua materna.

Resumen

Este trabajo discute las actividades propuestas por una profesora de lengua portuguesa para desarrollar la oralidad más monitorada de alumnos de lengua materna por medio de una secuencia de actividades envolviendo el género entrevista. El trabajo fue desarrollado con alumnos de 7º año, de una escuela de la enseñanza general básica de una ciudad de la región metropolitana de Porto Alegre. El trabajo con proyecto didáctico de género, que contempla la modelización didáctica del género y el trabajo con él en clase puede ser un recurso para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos para que ellos perciban las diferencias y/o las semejanzas que los discursos monitorados tienen en relación a los espontáneos y así percibir el lenguaje en uso en las prácticas sociales. El foco de la pesquisa fue el análisis de las actividades desarrolladas por la profesora, a fin de reflejar sobre que fue relevante para apropiación del género oral entrevista por los alumnos. Como aporte teórico, se partió de estudios hechos sobre géneros orales, la enseñanza de lengua materna y el trabajo con proyectos; (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998; HERNÁNDEZ, 1998); los Proyectos de Letramiento (KLEIMAN, 2000, 2006, 2009); la Secuencia Didáctica (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) el Proyecto Didáctico de Género (KERSCH, GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES, KERSCH, 2012, 2014, 2015); el Género Entrevista – el continuo oral y escrita (MARCUSCHI, 2001); puntos sobre el oral y la enseñanza (GERALDI, 1984). Los resultados demuestran que, sin embargo las dificultades presentadas en las actividades hechas por la profesora y el trabajo que realizó con la oralidad, se la profesora tuviera se apropiado del género y de la metodología de trabajo con el Proyecto Didáctico de Género podría tener una buena posibilidad de desarrollar el trabajo con géneros orales en clase.

Palabras-clave: Proyecto Didáctico de Género. Práctica social. Géneros orales. Secuencia Didáctica. Enseñanza de lengua materna.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática	38
Figura 2 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita de Marcuschi	46
Figura 3 – <i>Print Screen</i> : Imagem de Entrevista de Cristina Ranzolin	69
Figura 4 – <i>Print Screen</i> : Foto da Visita ao estúdio “Conexão UNISINOS”	71
Figura 5 – <i>Print Screen</i> : Fotos da atividade da Mostra Interna da Escola	73
Figura 6 – <i>Print Screen</i> : Foto da entrevista com senhor Mario	76
Figura 7 – <i>Print Screen</i> : Foto da entrevista com senhor Adriano	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência de síntese da atuação do professorado e dos alunos no Projeto	31
Quadro 2 – Modelo Didático de Gênero: Entrevista	52
Quadro 3 – Produção Inicial – Entrevista e Diagnóstico dos elementos básicos do gênero entrevista.....	65
Quadro 4 – Objetivos e atividades desenvolvidas	92
Quadro 5 - Grade Avaliativa elaborada pela pesquisadora a partir da Metodologia do PDG	106
Quadro 6 - Síntese das atividades, objetivos e reflexões sobre o desenvolvimento acerca do gênero entrevista – “Grade de Avaliação das atividades da professora”	112

SUMÁRIO

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
2. ANCORAGEM TEÓRICA.....	21
2.1. Por que trabalhar com gêneros textuais, de modo especial gêneros orais?	22
2.2 O ensino de língua materna na atualidade	27
2.2.1 O trabalho com projetos	30
2.2.2 Projetos de Letramento.....	34
2.2.3 Sequência Didática.....	38
2.2.4 Projeto Didático de Gênero.....	43
2.3 O Gênero entrevista – o contínuo oral e escrita	47
2.3.1 Alguns apontamentos sobre o oral e o ensino.....	51
2.3.2 Modelo Didático de Gênero: Entrevista Oral.....	54
3. METODOLOGIA.....	60
3.1 Método da pesquisa	60
3.2 O local da pesquisa	61
3.3 Os participantes da pesquisa.....	62
3.4 Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira	63
3.5 As atividades desenvolvidas - Geração de dados para a pesquisa sobre Gênero Oral Entrevista com alunos de 7º ano na rede pública municipal.....	65
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
4.1 Análise das atividades desenvolvidas: Por que não é um PDG?	86
4.1.1 Pensando o (s) gênero (s) e a (s) prática (s) social (is).....	89

4.1.2 Analisando a produção inicial e fazendo o diagnóstico.....	96
4.1.3 Levando os conteúdos linguísticos necessários para a construção do PDG, considerando os alunos e sua primeira produção... ..	98
4.1.4 Desenvolvendo de leitura e leitura extensiva... ..	99
4.1.5 Apresentando as oficinas realizadas pela professora comparando-se com a sequência sugerida pela metodologia de PDG... ..	100
4.1.6 Avaliando ao longo do PDG... ..	104
4.1.7 Produção Final e sua reescrita”... ..	107
4.2 Projeto Didático de Gênero – Uma possibilidade de trabalho com o Gênero Entrevista	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
ANEXO II - TCLE OBSERVATÓRIO.....	130

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez...

Uma professora que sonhava desde os dezessete anos em cursar Mestrado. Nessa época em que começou a cursar Letras Bacharelado em uma Universidade pública, foi a primeira pessoa da família materna a entrar em uma Universidade. Aos dezoito, começou a ensinar em uma escola pública estadual em que seu pai também trabalhava como professor de História e Geografia, mesmo sem ter concluído o ensino superior, há muitos anos, e esse trabalho mudou o rumo de sua vida profissional. Depois de muitos anos, ela já não conseguia estudar e trabalhar ao mesmo tempo, porque os horários do curso mudavam muito, e isso nem sempre era atendido pela escola, então o sonho de se formar em uma Universidade pública foi trocado por concluir a graduação em uma instituição privada. O curso escolhido foi Letras Licenciatura, porque já estava fascinada com o ensino e, mais ainda, porque desde menina ficava encantada ao ver o pai, professor de escola pública estadual, ser respeitado e amado pelos alunos onde os encontrava. Aos vinte e oito anos, após muitas dificuldades, foi a primeira neta das famílias materna e paterna a se graduar. Para quem tinha sido alfabetizada aos quatro anos pela mãe, que não tinha nem o ensino médio regular, isso realmente foi uma conquista coletiva.

No ano em que a professora se preparava para a Formatura de Graduação, fez seis concursos públicos e passou em todos. No dia sete de agosto de dois mil e quatro começou um curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Texto, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos sábados, e na terceira semana de aula na pós-graduação, no dia vinte e um de agosto, foi a sua cerimônia de Colação de Grau em que foi oradora. Depois de três anos da aprovação nos concursos, mesmo sendo das primeiras colocadas, a professora foi chamada nos que realmente queria assumir, o de Guaíba, no estado do rio Grande do Sul, município em que reside, onde já trabalhava há muitos anos. Escolheu o do município em que morava para poder ficar mais

perto da família e da filha muito pequena na época. Depois de reorganizar sua vida profissional e fazer alguns cursos de Formação para professores, em dois mil e dez voltou a fazer outra pós-graduação, então em Mídias na Educação por ser uma necessidade pessoal e profissional, na época.

E o Mestrado? Este parecia cada vez mais distante, porque, infelizmente, não dispunha de recursos financeiros, porque o professor público, no país em que ela mora, na maioria dos lugares, não dispõe de recursos para isso. No meio dessa busca, houve outras conquistas não menos importantes, que não foram impedimento para a busca de seu sonho, mas que contribuíram para seu adiamento. Depois de algumas tentativas e muitas noites de orações feitas com a sua filha, antes de dormir, cursar o Mestrado com o auxílio de uma Bolsa foi uma conquista árdua e inestimável. E, por incrível que pareça, conseguir cursá-lo foi bem mais difícil do que a professora imaginou. Primeiro, pela desconstrução do ser docente a que estava acostumada, depois pela reconstrução das ruínas que sobraram para transformar o seu saber docente em algo em constante reformulação. E, somando-se a isso, cursou o Mestrado com uma jornada de trabalho de 40h. A professora tornou-se aluna e precisou colocar-se no lugar do seu educando para compreender o que precisa para ser docente. E, claro, para isso, contou com muito estudo e discussão com seus mestres ao longo das aulas de Mestrado. Tais reflexões geraram a presente pesquisa e a pesquisadora.

A partir deste momento surge a pesquisadora, que tomará a palavra diante da pesquisa realizada ao longo do curso. Então, em uma dessas aulas do curso de Mestrado, na disciplina de Aprendizagem de língua materna com a Professora Doutora Dorotea Kersch em que se discutiu um texto de Marcuschi (2003) sobre a ausência dos gêneros orais nos contextos escolares e das dúvidas que os professores têm em relação a trabalhar essa modalidade na escola, a pesquisadora ficou interessada nesse assunto, começou a se inteirar e, a partir daquele momento, “foi amor à primeira vista”. Começa aqui, então, a análise crítica da pesquisadora sobre o trabalho realizado pela professora.

Na escola, a busca pela fala elaborada ou regrada no uso da oralidade nas aulas de língua materna é deixada de lado para se trabalhar conceitos gramaticais e reproduções de textos previamente planejados e escritos para serem explanados na oralidade. Isto é, na escola, às vezes, o que é solicitado

ao aluno é uma pesquisa sobre um determinado assunto para poder falar oralmente sobre ele ou, simplesmente, fazer uma leitura oral da pesquisa feita. A atividade se resume a uma representação oral do texto escrito ou à leitura em voz alta e nada mais. Isto é, não é feita uma reflexão do que é ou não adequado de ser falado, levando-se em conta o contexto, a proposta, os gêneros escolhidos e o porquê dessa escolha, nem o que o aluno já tinha de conhecimento sobre o tema abordado.

Na sala de aula, os alunos expressam-se de maneira espontânea em uma conversa informal, por exemplo, entre colegas ou entre aluno-professor. No entanto, no momento em que são convidados a expressar sua opinião sobre determinado assunto, são pressionados a falar algo mais pautado no conhecimento de mundo que possuem sobre esse assunto, mas nem sempre se mostram seguros ou aptos a realizarem esse tipo de atividade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos ambientes escolares, deve-se perceber o espaço da oralidade e da escrita bem definidos ou diferenciados. E esse é um dos aspectos que não ficam bem claros nem nos próprios documentos oficiais, uma vez que trazem, como gêneros orais, debates, seminários, discussões, entrevistas e apresentações de trabalhos nos contextos escolares como representantes de oralidade. Não é, entretanto, muito mencionada a questão dessas atividades, quanto ao conhecimento prévio dos alunos, nem as melhorias que podem ocorrer nas situações em sala de aula. Os PCNs trazem em seu texto que os gêneros orais, a leitura e a escrita devem ter a mesma importância nos espaços escolares, porém não é isso que acontece. Isso, porque prevalece, nas salas de aula, o ensino de conteúdos discriminados nos Planos de Estudo disciplinares. O espaço da reflexão dos gêneros orais para o desenvolvimento da aprendizagem fica a desejar.

Além disso, quando se pensa no trabalho com a oralidade nos ambientes escolares, muitos se remetem ao que se pode ou não expressar oralmente ou no conceito de “certo e errado”, na língua portuguesa, ao passo que o interessante deveria ser o conhecimento de mundo que o indivíduo expressa oralmente. A professora presente nesta pesquisa trabalha há dezoito anos na rede pública estadual e oito na rede municipal de Guaíba e sempre observou que os alunos apresentavam dificuldades em expressar-se

oralmente, principalmente, quando precisavam apresentar um trabalho, seminário ou realizar entrevistas ou debates, por isso sentiu a necessidade de propor atividades que desenvolvessem a oralidade dos alunos.

Para efeito de estudo, a professora considerou o gênero oral entrevista, uma vez que, no contexto escolar, esta pode levar à manifestação interativa sociodiscursiva do pensamento crítico e do conhecimento de mundo do educando. O tema para desenvolver as entrevistas foi o que as pessoas entrevistadas sabiam sobre o prédio do Atlético Clube Madureira, que fica ao lado da escola e que, por estar em ruínas, a Prefeitura de Guaíba conseguiu desapropriá-lo para construir uma quadra poliesportiva para a escola. Depois foram realizadas várias atividades pela professora, a fim de que se fizesse um levantamento de dados para fazer o resgate de memória, um roteiro de perguntas, entrevistas semiestruturadas, para, posteriormente, produzir um documentário sobre o assunto.

Algumas questões surgem quando se trata do ser docente, em relação às atividades utilizando gêneros orais na sala de aula, porém se pretende responder a algumas. Sabe-se que as salas de aula devem dar espaço à oralidade. No entanto como se pode criar um ambiente favorável à reflexão do uso da oralidade? Onde se pode/deve criar essa situação? Como os professores podem criar situações para fomentar interesse dos educandos para seu próprio desenvolvimento da oralidade? O que levou a reflexão do próprio saber sobre o desenvolvimento da oralidade? Como desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o gênero oral e como aplicá-las? Como o ensino de língua materna e o trabalho com projetos podem desenvolver a aprendizagem?

A partir desses questionamentos, um problema que se sobrepõe a todos: o professor de língua materna, dada a importância da oralidade nas práticas sociais, consegue criar práticas que desenvolvam o letramento do aluno, quanto a gêneros orais? Pretende-se responder a essa indagação pela mediação da pesquisa-ação no contexto escolar, em que os sujeitos educadores/educandos se constituem através das práticas contextualizadas, por meio de apropriação de saberes constituídos através da reflexão com seus pares.

A pesquisa teve como principal objetivo mostrar a importância do trabalho com o gênero oral entrevista para desenvolver a oralidade mais próxima da entrevista semiestruturada dos alunos de língua materna na sala de aula em situações de prática social. Em um segundo momento, mostrar como se pode refletir a partir da oralidade e conhecimento do aluno para aprendizagem do gênero proposto no processo de ensino-aprendizagem. E, por último refletir acerca do que realmente a professora pôde construir com seus alunos e o que precisaria ser reestruturado para melhorar o que não foi eficaz.

Em virtude das exigências de uso da modalidade oral não só no contexto escolar, como também nas instâncias sociais, consideramos necessário expandir, ou talvez implantar, atividades que contribuam para a exposição oral do aluno nas práticas sociais. As práticas de oralidade na escola são, contudo, quase inexistentes (MARCUSCHI, 2003).

Além disso, pensou-se em quantos alunos apresentam dificuldades em expressar-se, não só por timidez ou falta de prática, mas por desconhecer algumas marcas orais da fala monitorada, que também retratam os diferentes gêneros orais nos vários contextos de uso. A pesquisadora pensou na frase repetida inúmeras vezes em conversas entre professores de ensino médio nas escolas que estudou, “quando estiveres em uma entrevista de emprego, não poderás usar gírias”. Mas ao refletir sobre o uso da linguagem oral, a atividade cessava nesse exemplo, não havia uma reflexão acerca das marcas linguísticas que existem em diversos gêneros orais, ou uma atividade que pudesse motivar os alunos a desenvolverem uma prática social relevante.

Esta pesquisa justifica-se, pois, pela necessidade de demonstrar a relevância do estudo de gêneros orais de alunos de língua materna para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa com alunos de 7º ano de Ensino Fundamental.

Diante da constatação da necessidade de análise de textos orais produzidos pelos alunos em ambientes escolares, faz-se indispensável que haja pesquisas averiguando a construção de atividades para aprimorarem seus discursos para a reconstrução de seus textos orais ou escritos e que dominem o(s) gênero(s) envolvido(s) na prática em questão; no caso desta pesquisa, partir da entrevista de improviso para uma semiestruturada.

No capítulo de Ancoragem Teórica mostraremos a teoria que nos sustenta para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, discute-se a importância de se trabalhar com gêneros textuais, de modo especial gêneros orais; o ensino de língua materna e o trabalho com Projetos; segundo Hernandez e Ventura (1998); Os Projetos de Letramento, segundo Kleiman (2000; 2006; 2007); Sequência Didática; Projeto Didático de Gênero (PDG); O Gênero Entrevista, como um - o contínuo oral e escrita, além de alguns apontamentos sobre o oral e o ensino; bem como o Modelo Didático de Gênero: Entrevista.

No capítulo acerca da Metodologia, descrevemos a forma como foi desenvolvida a pesquisa. Também apresentamos o local da pesquisa, os participantes envolvidos, a seção “Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira” e As atividades desenvolvidas – Geração de dados para a pesquisa sobre gênero oral entrevista com alunos de 7º ano na rede pública municipal.

No capítulo Resultados e Discussão, faz-se uma análise das atividades desenvolvidas pela professora, a fim de refletir acerca do que realmente foi relevante para a apropriação do ensino do gênero oral entrevista.

E, finalmente, no capítulo “Considerações Finais” apresenta-se um último comentário sobre a importância da pesquisa-ação desenvolvida para o trabalho e reflexão do professor em sala de aula, bem como algumas respostas possíveis aos questionamentos da pesquisa.

2. ANCORAGEM TEÓRICA

Ao verificar a necessidade de se dar maior atenção ao uso de gêneros orais nas salas de aula, pretende-se apresentá-los em situações de práticas sociais. Além disso, ao se escrever sobre gêneros orais, faz-se necessário mencionar as concepções de linguagem, entendendo-a como dialógica e em interação. Este estudo faz parte de um projeto maior “Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensino relacionados à leitura e produção textual”, coordenado por Ana Maria Mattos Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS).

Neste capítulo, apresentamos a teoria que sustenta nosso estudo, centrada nos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), mais precisamente nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), que apresentam as sequências didáticas para organização e planejamento nas atividades desenvolvidas nas salas de aula. Também, dentro da mesma perspectiva de estudos acerca da linguagem e sequências didáticas abordadas por Dolz e Schneuwly (2004), trazemos como pano de fundo o Projeto Didático de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015), metodologia desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa coordenado por Ana Guimarães, na UNISINOS. Trata-se de uma proposta didática que coloca leitura e escrita lado a lado, sem deixar de vincular esse trabalho à prática social, de modo a desenvolver o letramento dos alunos por meio de gêneros textuais, como se verá adiante. Também se verá a relevância do letramento na variedade de maior prestígio e aqui destaco o desenvolvimento da oralidade,

no gênero entrevista que está presente na análise que se desenvolve nesta dissertação.

2.1. Por que trabalhar com gêneros textuais, de modo especial gêneros orais?

A oralidade parece ser o uso da linguagem mais simples para o ser humano, porque se aprende a falar antes de escrever. Porém, nos espaços escolares, o uso democrático da oralidade precisa encontrar mais espaço. Observa-se que, nas salas de aula de ensino de Língua Materna, até onde se conhece, enfatizam-se os gêneros escritos, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) façam referência à relevância de se aprimorar os discursos orais. Como menciona Marcuschi (2008, p. 187), acerca de pesquisa, “os gêneros textuais falados não possuem ainda estudos em grande abrangência”. O espaço da oralidade, portanto, deve ser reconhecido pelos educadores, mostrando aos educandos o quanto os seus discursos orais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para o seu desenvolvimento como cidadãos.

Segundo os PCNs, um dos objetivos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa é que o aluno possa manifestar-se “de forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (BRASIL, 1998, p. 7) Com base nesse aspecto, postula-se que o espaço da oralidade na interação do aluno é significativo para suas atividades discursivas nos meios sociais. Um educador comprometido com “o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 23)

Assim, a leitura, a pesquisa de textos e as entrevistas sobre um assunto pré-estabelecido aos educandos são situações a partir das quais eles podem pensar mais efetivamente sobre seus pontos de vista e conhecimento de mundo, além de perceberem as opiniões dos autores dos textos lidos. Segundo Bakhtin (2003, p. 261), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desses usos sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. O enunciado é de uso particular e individual, porém cada campo de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais constituem os gêneros discursivos.

Os gêneros, de um modo geral, e os gêneros orais, de modo particular, dependem ainda do “fenômeno social da interação verbal” (FARACO, 1999), isto é, a situação real em que se apresentam. O estudante precisa entender que o discurso utilizado em um debate, por exemplo, mesmo que feito em sala de aula, não pode ser o mesmo que ele usa com seus colegas e amigos em situações informais. Mas, também, não pode entender essa diferença discursiva como um preconceito linguístico e, sim, como uma adequação de linguagem para cada contexto em que esteja inserido. “Ao conceber a linguagem como heteroglossia”, Bakhtin apresenta “a realidade linguística em perpétuo movimento”. (FARACO, 2005, p. 41) Mostrar essa visão da linguagem ao educando para que ele possa utilizá-la de acordo com as situações de práticas sociais é o caminho de valorizar a linguagem oral no contexto escolar. O professor precisa ter em mente a necessidade de trabalhar os gêneros orais em sala de aula para que o aluno consiga compreender o uso adequado desses gêneros, tendo conhecimento das situações próprias de prática social e fazer uso do conhecimento discursivo que adquiriu fora do ambiente escolar, adequando-o às situações de uso.

Nosso discurso é formado por outros discursos que emanam em nossa sociedade. O interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999, p. 35) que tem como propósito considerar “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”, propõe que os tipos discursivos são segmentos que entram na composição de gênero. Isto significa que, ao sugerir aos educandos o gênero entrevista, por exemplo, o educador deve verificar nos seus alunos a proposta de criação verbal, as marcas linguísticas, a sequência lógica, o contexto de produção (BRONCKART, 1999, p. 93), que dão parâmetros para a organização do texto oral no mundo físico/social/subjetivo que esse gênero apresenta.

Para Bronckart (1999, p. 60), “a prática da linguagem, da criança e depois do adulto, consiste essencialmente na prática dos diferentes gêneros de discurso em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere.”. Os gêneros orais fazem parte do uso dos indivíduos nas mais diversas situações e, desde criança, o indivíduo é capaz de se comunicar com seus

pares. Cabe, pois, ao professor a sensibilidade para perceber se esses gêneros públicos, ao entrarem nos ambientes escolares, podem ser ou não ensinados, ou ainda até que ponto pode-se fazer uso desses gêneros para a aprendizagem dos alunos.

O indivíduo faz uso dessa multiplicidade de gêneros que Bakhtin (2000) propõe distinguir em “discursos primários (ou livres)”, cujos gêneros manteriam uma relação imediata com as situações em que são produzidos, e “discursos secundários (padronizados)”, que apareceriam em situações de comunicação cultural mais complexa e evoluída. Para o autor, a distinção entre os gêneros primários e secundários se faz relevante, pois

“A interrelação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo).” (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Para Bakhtin (2000), a linguagem constitui-se em esferas variadas e ricas e todas elas, “por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. E o uso da linguagem oral ou escrita se dá pelos gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria linguagem se desenvolve nas situações de comunicação. Com base nesse aspecto, o professor pode oferecer ao aluno o contato com diversos gêneros que façam parte do meio social em que estão inseridos e de acordo com as necessidades observadas. O educador não deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros do discurso e sim ajudar os seus alunos a perceberem as particularidades de cada gênero que se faça necessário nos ambientes escolares, bem como nas demais situações de uso social em que estejam inseridos.

A partir do pensamento de Bakhtin (2000) é que fica clara a relevância de se estudar os gêneros e por meio deles, porque a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados reais que a vida penetra na língua. O autor também afirma que o “enunciado oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal, é individual, e reflete a individualidade na língua do enunciado.”. Assim, a variedade de gêneros pode fazer variar os enunciados, isto é, o autor

apresenta aqui a noção de estilo individual. Daí advém a noção de estilo linguístico, que corresponde ao estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Isto significa que a esfera gera o gênero, que por sua vez gera o enunciado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a linguagem é concebida como instrumento para a vida social, propondo que a mesma está muito além da memorização mecânica de regras gramaticais ou do estudo de características literárias. O aluno precisa ter meios para ampliar e articular os conhecimentos e competências que possam circular nas mais diversas situações de uso da língua com que se depara, seja na família, entre amigos, na escola, no trabalho. Pensa-se em educação e ambiente escolar como aquele que é capaz de levar os alunos a desenvolverem todas as suas capacidades de linguagem, bem como para que “aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais.” (PCN)

Nos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental, a linguagem tem importância em relação ao uso nas relações humanas, porque é considerada “como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (p. 19) Destaca-se no documento também que o principal motivo de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Além disso, nos PCNs, o que se ressalta é a necessidade de uma mudança no ensino nas aulas de Língua Portuguesa, para que as práticas aconteçam de acordo com os contextos em que os alunos estão inseridos. Pode-se perceber essa preocupação no momento em que é feita a seguinte proposta:

“O ensino de qualidade que a sociedade demanda, atualmente, expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência,

dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PCNs, 1998, p. 27)

Também não se pode esquecer que as práticas precisam observar as mudanças socioculturais em que os contextos escolares encontram-se e a diversidade discursiva presente nas salas de aula. Por isso as habilidades linguísticas devem ser observadas sem preconceito. O uso da linguagem em sala de aula precisa ser repensado. As práticas de sala de aula devem acompanhar as mudanças sociais, assim como precisam ser percebidas por professores como algo significativo e importante para os alunos. Assim como mencionam os PCNs, pode-se dizer que “devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas”, principalmente as relacionadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

“(...) a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.”(PCNs, 1998, p18-19).

Com isso, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, pode-se enfatizar que o papel da linguagem constitui “as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos” (MOTTA-ROTH, p. 495, 2006). Além disso, as atividades sociais podem ser determinadas como ações em que os sujeitos tentam atingir alguns objetivos que motivam outras ações. Segundo a autora, essas atividades podem ser “mediadas pela linguagem, o que as qualifica como gêneros textuais”.

Na escola, os professores precisam ensinar os alunos a perceberem as particularidades presentes nos gêneros para que possam escrever, ler e falar, com propriedade, “pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75-76) E, principalmente, deve-se conceber a linguagem como interação efetiva entre as pessoas.

Guimarães (2010, p. 422) ressalta que “a presença do conceito de gênero na sala de aula de língua materna pode transformar a realidade do ensino”. Essa importância traz para os professores outra maneira de se perceber como o processo de ensino/aprendizagem pode ocorrer na sala de aula. Ou, mais precisamente, entender que os gêneros podem ser trabalhados em situações reais de interação e conforme o contexto em que se está inserido. Na próxima seção, será tratada a importância de, no ensino de língua materna, se trabalhar com projetos de aprendizagem.

2.2 O ensino de língua materna na atualidade

O ensino de língua portuguesa no Brasil vem passando por mudanças. Isso porque, nos últimos anos, as salas de aula estão repletas de alunos de todos os níveis socioeconômicos, situação que, até meados da década de 80, não era muito comum. Além disso, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no início da década de 90, tornou-se obrigatória a permanência de crianças e adolescentes nas salas de aula do país inteiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 19) destacam que o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental devem dar destaque “à democratização” no que diz respeito às “oportunidades educacionais, principalmente, nos aspectos intra-escolares”. Assim, é condição para plena participação social ter tanto o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, quanto o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. O documento reitera também o compromisso da escola com a obrigação de promover a ampliação dos diferentes níveis de conhecimento de cada aluno para que “se torne capaz de interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.”

Nos PCNs, a linguagem é entendida como a expressão das “ideias, pensamentos, intenções da linguagem em interação”, que se estabelecem em relações interpessoais, alterando ou complementando o pensamento ou “as representações da realidade do outro e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.”(PCNs, 1998, p. 20) Com base nisso, a linguagem, como atividade sobre símbolos e representações, possibilita a expressão do “pensamento

abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los reorganizá-los, substituir uns por outros”. Também, segundo o mesmo documento, por meio da linguagem, constroem-se quadros de referências culturais diversas – “representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas.”(PCNs, 1998, p. 20)

Claro que, no que diz respeito à língua materna, não se pode esquecer que o país tem uma riqueza linguístico-cultural bastante diversa. A criança começa a desenvolver o processo de sociabilização em, pelo menos, três ambientes: a família, os amigos e a escola, os quais correspondem às principais esferas sociais em que convivem. A esfera social é entendida como um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo determinados papéis sociais, que correspondem ao que se percebe por obrigações ou direitos definidos como normas sociais. Esses papéis sociais são representados por alguém que, em uma atividade discursiva, dirá algo a outrem, de uma determinada circunstância de interlocução, num determinado contexto de interação social.

Nos contextos escolares, portanto a preocupação mais relevante deve ser a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo, aos poucos, seus paradigmas de fala e escrita para que possam interagir nos meios sociais, mostrando maior competência linguística. E, na sala de aula, encontramos grande variação no uso da língua, tanto social, quanto etária, regional, formal ou informal, rural ou urbana, entre outras diversidades linguísticas. Mas o que é prioritário no ensino de língua materna é mostrar que é possível aprender com essa diversidade, partindo do “conhecimento de mundo prévio do aluno para outros aprendizados” (Freire, 1996).

Para Geraldi (1984), pensar no ensino de língua portuguesa é pensar em três “concepções de linguagem”: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma de interação. Essas três concepções levam o professor também a

três concepções de ensino (e de gramática). O ensino da gramática pura e simples com suas regras e nomenclaturas, o estudo tradicional (gramática tradicional), se refere à linguagem como expressão do pensamento. Além disso, o mesmo autor menciona a teoria da comunicação que vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, o que caracteriza a linguagem como instrumento de comunicação (o estruturalismo e o transformacionalismo). Para Geraldi, o professor precisa entender a linguagem como uma possibilidade de transmitir informações de um emissor a um receptor em que é vista como um lugar de interação humana. Isto é, o sujeito passa a construir compromissos e vínculos entre falante/ouvinte que não existiam antes do momento da fala.

Porém, ao se refletir sobre essas concepções, percebe-se, como Geraldi (1984), que a “linguagem em interação” se faz mais eficiente para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “a situa num lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” Nesse sentido, para o autor “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.”

Entretanto, não se pode excluir ou menosprezar as “variedades linguísticas” no ensino de língua portuguesa. Isso, porque, na escola e na vida, sempre haverá variação de linguagem, porque a variação é algo inerente à própria comunidade linguística. Todas devem ser respeitadas, e ao professor de língua materna cabe mostrar essas diferenças de maneira “menos estereotipada”, como aparecem muitas vezes nos livros didáticos os clássicos exemplos do personagem Chico Bento para ilustrar a variedade menos prestigiada. Pensamos que o papel do professor no ensino de linguagem não é mostrar julgamento de valor em relação ao uso da linguagem e sim ajudar o aluno a perceber que haverá momentos em que ele deverá usar a linguagem de maneira mais cuidada, “mais monitorada”, por exemplo, em uma situação de prática social mais formal. Já em outros eventos, como conversas entre colegas no recreio ou na cantina da escola, ele não precisará desse monitoramento. Uma dessas maneiras de construir essa visão da linguagem

em interação é o trabalho com projetos nos contextos escolares, que se verá na seção seguinte.

2.2.1 O trabalho com projetos

Pensar em Projetos de trabalho para auxiliar o ensino nas escolas é algo bastante relevante para o professor refletir criticamente com seu aluno acerca dos temas e situações de interações cotidianas nos universos escolares. Pensa-se aqui em um projeto que aconteça a partir das necessidades que os alunos apresentem em seus contextos escolares. Para tanto, faz-se necessário compreender o que é e para que se faz um projeto, segundo Hernández e Ventura (1998), como um panorama geral de pensamento acerca do trabalho com projetos em sala de aula.

Retomando a reflexão sobre o aspecto de adequação ou não da linguagem e do seu uso mais ou menos monitorado é que se entende o quão necessário é o ensino através de projetos escolares, preferencialmente, organizados e definidos a partir das necessidades dos alunos, e com eles. Ajudar o aluno a perceber que ele tem autonomia para encontrar soluções para os problemas iminentes em seu contexto escolar é, sem dúvida, uma proposta pedagógica relevante. O ensino (e o professor) precisa se reinventar, e um dos caminhos é através do desenvolvimento de projetos que tenham sentido para eles. “A construção que apresenta as relações que os indivíduos estabelecem com diferentes experiências culturais”, principalmente no que lhes interessa, transforma esses sujeitos em cidadãos que escrevem a “sua própria história.” (HERNÁNDEZ, 1998).

Para Hernández (1998), os projetos são uma possibilidade para que o professor possa “construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e com a comunidade escolar” para que trabalhe a cidadania, a noção de solidariedade, a convivência com a diversidade e a cultura dos alunos. Também é importante que propicie aos indivíduos estabelecer relações com as diferentes experiências culturais e as mudanças sociais e facilite a conexão dos educandos com questões de dentro e fora do contexto escolar, facilitando as práticas sociais desses aprendizes.

O autor afirma ainda que o “papel do diálogo pedagógico, da pesquisa e da crítica como atitude dirigida a favorecer a aprendizagem na aula”, não é apenas encher a cabeça dos alunos de conteúdos, mas contribuir para sua própria história, de seus saberes e da construção de novos conhecimentos. No trabalho com projetos, o sentido significativo do ensino e da aprendizagem e a função que essa tarefa passa a exigir do professor e do aluno leva a atitudes mais flexíveis e reflexivas do professor e, na “hora de avaliar se interpretam de forma adequada as intervenções do discente” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 72).

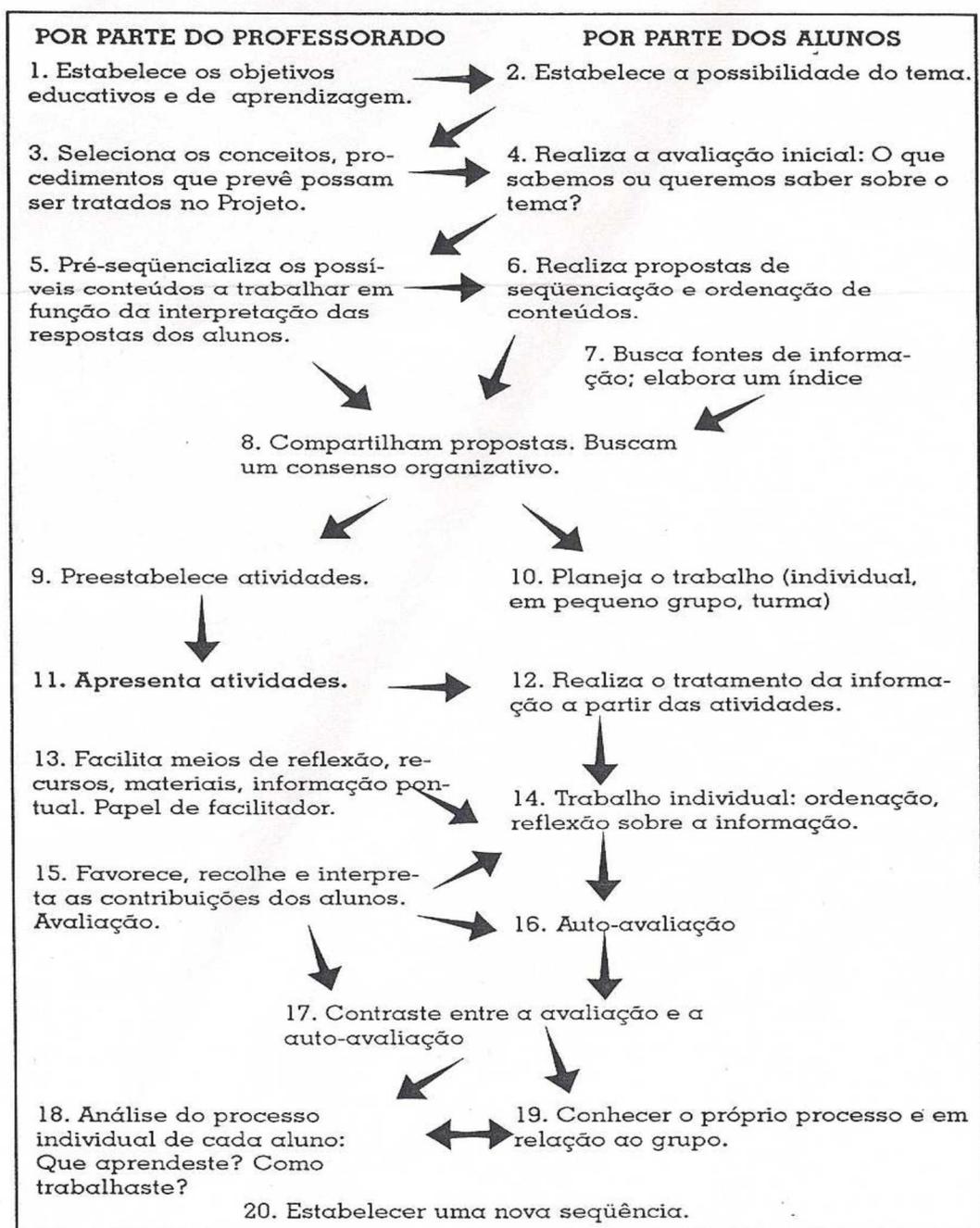
Devemos ter em mente que ensinar por meio de projetos é pensar na aprendizagem e no ensino com um percurso que não é fixo, mas serve de fio condutor para o processo, por meio da observação e reflexão do professor em relação aos alunos em sala de aula. Hernández (1998) caracteriza alguns pontos que servem como uma atitude para se tentar manter certa relação com a noção de conhecimento, de ensino e aprendizagem para orientar o planejamento de um projeto que será construído, observando-se, também cada contexto da seguinte forma:

“- parte-se de um tema ou problema negociado com a turma; - inicia-se um processo de pesquisa; - buscam-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com outros problemas; representam-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; se conecta com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 1998, p.81)”

Ao refletir-se sobre esses passos, fica evidente que o professor será um mediador dos conhecimentos dos seus aprendizes e que fará o papel de ponte na pesquisa, na articulação e desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que partirá dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema proposto. Claro que, no trabalho com projetos, o professor terá que desenvolver atividades que realmente agreguem saberes aos aprendizes, o que nem sempre é fácil, dado que as turmas são heterogêneas, quanto à cultura, idade, sexo, interesses e conhecimento de mundo. E, claro, o mais importante é ajudar o aluno a perceber que relação ele pode fazer com este aprendizado, o legado que lhe servirá para além do contexto escolar. Tarefa árdua para o

docente, por isso deve ser muito bem pensada e detalhada para que seja uma atividade de ensino eficiente. A finalidade do ensino por projeto, segundo Hernández (1998), deve promover no aluno a compreensão dos problemas que investiga, o que significa, ir além da informação obtida, perceber diferentes versões do mesmo assunto, procurar explicações e propor hipóteses de acordo com diferentes pontos de vista. Pensando no que diz respeito ao estudo da linguagem pode-se dizer que o projeto auxilia na reflexão e aprendizado sobre o seu uso através do trabalho com gêneros na sala de aula.

Segundo Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho são uma prática que pode ser aplicada em qualquer área de conhecimento. Acredita-se que é um facilitador de ensino-aprendizagem, porque aproxima professor e aluno, deixando de lado aquele modelo de ensino centrado no professor dando lugar à construção conjunta e cooperativa dos saberes. Segundo os autores, pode-se seguir a seguinte sistematização, ou uma sequência de síntese da atuação do professor e dos alunos no projeto:



Seqüência de síntese da atuação do professorado e dos alunos no Projeto

Quadro 1 - Seqüência de síntese da atuação do professorado e dos alunos no Projeto, HERNÁNDEZ; VENTURA, p. 82

Após se ter percebido qual o tema que será abordado no projeto, é importante focar a construção e elaboração dos pontos a serem estudados/pesquisados, bem como fazer uma lista/planejamento de atividades que serão observadas/analísadas nas práticas sociais e nas atividades de linguagem. Nesse planejamento, devemos observar os seguintes pontos: “o

conteúdo a ser proposto; duração do Projeto; Objetivos; Atividades; Materiais ou Recursos; Avaliação; Organização interativa” (Hernández; Ventura, 1998). E, assim, com vistas à necessidade de trabalhar projetos com os alunos é que se faz necessário entender como funcionam e se organizam os projetos.

Os projetos podem possibilitar aos aprendizes um esquema processual e gradativo dos seus conhecimentos, porque, à medida que os alunos vão se aprofundando na sua pesquisa, podem trocar os saberes em grupo e refletir sobre eles. No trabalho com projetos na sala de aula, uma das situações de bastante significação para o professor é a tomada de decisões sobre o que será relevante ou não para o projeto e o que deverá ser evidenciado pelos alunos. O planejamento e a organização são essenciais para a realização de um projeto de trabalho para que fique claro tanto para professor como para aluno qual será o caminho a seguir. O mais importante é ver o resultado do que foi produzido a partir da reflexão, possibilitando ao aluno perceber para que finalidade desenvolveu-se o aprendizado. Outros modelos de projetos são os de letramento, apresentados na seção seguinte, desenvolvidos pelo grupo de Angela Kleiman, na UNICAMP.

2.2.2 Projetos de Letramento

Ao se pensar em projetos de letramento, precisa-se entender o conceito de letramento. No Brasil, segundo Kleiman (2009), o “conceito de letramento começou a ser tratado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita”, também trabalhado para diferir de alfabetização, porque as conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. A autora cita ainda que a escola é o lugar mais importante para o desenvolvimento dos letramentos, porém ocupa-se basicamente “com o letramento como processo de aquisição de códigos (alfabéticos e numéricos) percebidos em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e a promoção” do aluno na escola.

Também, precisa-se perceber que são muitos os letramentos. Segundo Soares (1998), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” Além disso,

as práticas sociais que são exercidas nos diferentes contextos servem para a construção dos níveis de letramento no desenvolvimento de leitura e escrita.

Para Buzato (2007), letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou conseqüências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Além disso, precisa-se ressaltar que os letramentos mudaram muito nas últimas décadas, que o acesso à informação e os meios de comunicação têm grande influência sobre o conhecimento acerca dessas diferentes linguagens. Também, “o acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação”, segundo Rojo (2009), implicaram algumas mudanças nas reflexões sobre os letramentos, tais como, a intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação; a diminuição das distâncias espaciais (geográficas ou culturais); a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo (a instantaneidade dos acontecimentos), e a multissemiótica ou multiplicidade de modos de significar que as multimídias trazem aos meios culturais.

Ao pensar em letramentos na escola, (uma vez que ela é a principal agência de letramento), há que se perceber quais são necessários, por que está se ensinando o que se está ensinando e como fazer para mostrá-los aos alunos. Nesse ponto, cabe ressaltar a sugestão de Rojo (2009) em fazer uso dos conceitos de “esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos”, de Bakhtin. As esferas de atividade e de circulação de discursos não são separadas da vida cotidiana, portanto ajudam a organizar os pensamentos e discursos em cada uma das esferas em que os indivíduos se encontram. Os letramentos ocorrem, então, ao se fazer uso de aprendizagens nas diferentes esferas sociais, porque cada aluno traz consigo uma carga de conhecimento que deve ser observado pelo professor para seguir ampliando esses saberes, através de projetos de letramento.

Nesse sentido, os alunos fazem uso da língua nas diferentes esferas de comunicação, e os letramentos múltiplos podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), isto é, diversas culturas e esferas em que se desenvolvem práticas e textos em gêneros orais ou escritos, também

diferenciados para que se possam agregar cada vez mais aprendizagens. Compete ao professor na escola trabalhar/mostrar diferentes situações de uso da linguagem aos estudantes para que possam desenvolver multiletramentos e se tornar cidadãos com diálogo multicultural. Além disso, o professor precisa leva-los a perceber a heterogeneidade da língua em seus múltiplos discursos para que possam apropriar-se desses multiletramentos e tornar-se indivíduos letrados.

Além do mais, cabe ao professor propiciar ao aluno condições para que ele possa se tornar competente no uso da linguagem. Isto significa que o professor precisa trazer para a sala de aula a prática de vários letramentos, garantindo que se desenvolvam os vários usos da linguagem e da língua (falar em diversas variedades da língua). E, principalmente, para que o aluno possa fazer parte das práticas sociais letradas com eficiência e crítica, faz-se necessário estimular algumas competências que possam colocá-lo em situação de domínio da linguagem e das múltiplas práticas letradas. Com isso, na sala de aula, o educador precisa escolher algumas práticas sociais que representem as necessidades de ensino dos seus alunos para desenvolverem os letramentos multissemióticos, multiculturais ou multiletramentos e também o letramento oral.

Para Kleiman (2007), as práticas sociais e o trabalho com diversos gêneros são de suma importância em projetos de letramento, bem como os letramentos orais que precisam ser desenvolvidos na escola. A autora salienta que o desenvolvimento de projetos “é possível quando o indivíduo sabe agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Para isso, o professor precisa entender que a prática social ligada à prática pedagógica pode mostrar aos alunos o caminho para encontrar gêneros orais ou escritos mais adequados às condições de interação social e, assim, encontrar a melhor maneira de agir ou interagir nas situações de comunicação em que estiverem inseridos. Promover eventos de letramento oral, isto é, situações reais/sociais/interacionais de uso da linguagem, faz com que ele possa não só ouvir, ler ou receber informações prontas, mas ser capaz de desenvolver a capacidade de pensar acerca dos assuntos que lhe são apresentados.

Segundo Kleiman (2006), a construção de um projeto de letramento requer, por parte do professor e do aluno, uma relação de articuladores das ações desenvolvidas em coletividade, isto é, serem agentes de letramento, tendo em vista que agem no e sobre o mundo por meio de práticas de leitura e escrita. O projeto caracteriza-se, assim, a partir do surgimento de um interesse da vida real de estudantes e professores (prática social), da busca do conhecimento através da leitura e escrita desse interesse levadas à produção de novos textos feitos pelos alunos, que poderão ser levados para fora do ambiente escolar. Isto significa que o projeto de letramento vincula o ensino de língua a uma prática social e pode ser entendido como:

“um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos, que de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.” (KLEIMAN, 2000, p. 238)

Percebe-se que a autora julga relevante o trabalho de leitura e escrita de produção textual de gêneros que transitam nos meios sociais de professores e alunos, da própria comunidade, ou de outras para que possam ser estudados.

Tinoco (2009), a respeito de projetos de letramento, diz que eles “surgem de um interesse da vida real de estudantes e professor. Logo, o ponto de partida dos projetos de letramento é uma prática social.” (TINOCO, 2009, p. 154-155). Sendo assim, o ensino de língua passa a ter significação e relação com eventos de práticas sociais, deixando de ser uma atividade fora de alguma esfera social. Pode-se dizer, então, que o trabalho vinculado a uma prática social, diversifica o aprendizado, além de priorizar as vivências dos alunos na esfera escolar e social. As atividades passam a ser distintas e locais, pois levam em conta o interesse dos alunos de uma determinada turma, em determinada escola. “Não se trata, pois de atividades que se baseiam em uma simulação ou em um exercício de preparação para a vida, mas de uma efetiva articulação entre a vida dentro e fora da escola.” (TINOCO, 2009, p. 165). Além disso, para Tinoco, as aulas não precisam ficar restritas aos conteúdos gramaticais (sintáticos, morfológicos, fonológicos), porque o ensino abarca a leitura e a produção de textos pertencentes à prática social escolhida.

Assim, pensar em projeto de letramento, segundo Kleiman (2000), é considerá-lo como uma prática social em que a aprendizagem da escrita e da oralidade pode ser utilizada para alcançar algum outro aspecto, que ultrapasse a simples aprendizagem formal da escrita, “transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender’ e ‘ler para aprender’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for realmente relevante para o projeto de letramento.” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Além disso, para autora, os projetos de letramento demandam um agir pedagógico que parte da “prática social para o conteúdo (seja pela informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário.” (KLEIMAN, 2000, p. 238) A autora também ressalta que é importante se ter em mente que um projeto de letramento, para ser bem sucedido, deve organizar-se a partir de algum interesse do aluno, isto é, “que tenha como base sua experiência.” Portanto, escolher “o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares” (KLEIMAN, 2006). Para tal decisão, a autora diz que o professor deve ter maior controle do processo, porque detém o conhecimento de quais conteúdos, atitudes e comportamentos podem ser trabalhados, quais já foram focados anteriormente e se já foram suficientemente abordados, se precisam ser retomados ou não, de que maneira fazer isso, “sempre mantendo um registro das atividades da turma” para auxiliá-lo no seu trabalho.

Como se vê, existem diferentes formas de se organizar as atividades na escola. Além dos projetos de letramento, outra forma de organizar uma sequência de atividades que possa facilitar o trabalho do professor em sala de aula é a Sequência Didática, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), que se apresentará na próxima seção.

2.2.3 Sequência Didática

A sequência didática caracteriza-se por um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática acerca de um gênero textual, oral ou escrito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Ao retomar o que Hernández e Ventura postulam como projeto, percebe-se que esse modelo de

trabalho pode ser caracterizado como projeto, pois as atividades são organizadas e definidas a partir das necessidades dos aprendizes, de modo que propiciem aos indivíduos diferentes experiências culturais. Essa organização serve para explorar/privilegiar a construção de conhecimentos novos a partir dos já existentes sobre o gênero em questão. Essa sistematização é o que o professor precisa perceber como sendo a organização de ensino através de um projeto. A partir disso, as SD apresentam um estudo sistemático que está relacionado ao Interacionismo Sócio-discursivo. Esse conceito de sequência didática é caracterizado como uma relação de situações de linguagem na escola e na sociedade que servem como “variação do gênero de referência, construída numa instância de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que privilegia o trabalho através do estudo dos gêneros como atividades de linguagem, quanto à noção de linguagem em consonância com o contexto social e acional, isto é, a linguagem em interação. Isso significa que, as práticas/tarefas propostas aos alunos são interligadas, porque são feitas em momentos de interação e envolvem ensino/aprendizagem a partir do conhecimento prévio que eles têm para compreender e identificar esses gêneros. Conseqüentemente, cria-se uma sistemática para que aprendizagem sobre o gênero possa acontecer efetivamente. Inicialmente, se dividem as aulas/períodos em módulos ou oficinas de ensino, para se aprofundar o conhecimento sobre o gênero. Parte-se de “uma relação entre um projeto de apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 53) e o que pode ser ensinado para os alunos nos contextos escolares.

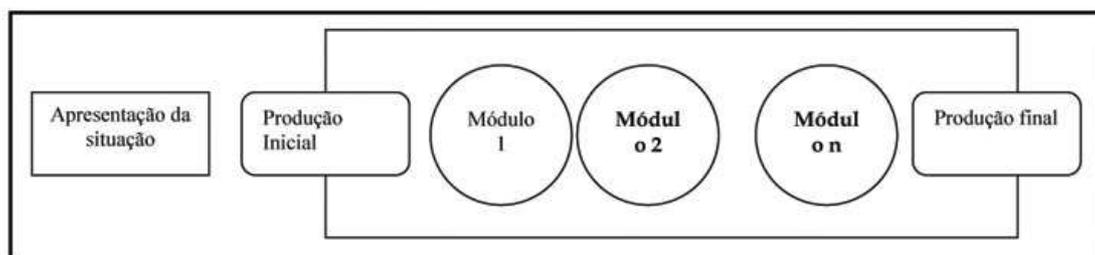
Além disso, para os autores, a escolha de um gênero e a sua modelização didática auxilia o professor a reorganizar o que pode ser ensinado acerca do gênero para o aluno. Isto é, um modelo didático introduzido na escola faz dele, necessariamente, um gênero construído e examinado minuciosamente pelo professor. Em resumo, um modelo didático apresenta duas grandes características:

“1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinado a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.”(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82)

A partir desse ponto é que se pode dizer que as ações didáticas que se utilizam do trabalho com gêneros favorecem o domínio do uso da linguagem para os alunos em suas práticas sociais e escolares. Isso ocorre porque essas práticas seguem uma sequência didática própria para cada ambiente escolar, conforme o conhecimento dos educandos. E o texto trabalhado na sala de aula, assim como as atividades orais ou escritas, deixa de parecer tarefa desconectada para ter significação nos contextos escolares.

Pensando nisso, o professor não pode esquecer de mencionar alguns passos básicos para que a sequência didática possa ser organizada por ele mesmo, a fim de atender às necessidades de seus alunos. Para Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática deve seguir uma estrutura-base, composta por quatro passos: a apresentação da situação, uma produção inicial, módulos ou exercícios e uma produção final (grade de avaliação e reescrita). Os passos da sequência podem ser vislumbrados no esquema da figura 1 a seguir:

Figura 1. Esquema de Sequência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



Inicialmente, na apresentação da situação, o professor elabora um projeto comunicativo capaz de se concretizar em uma produção na escrita ou na oralidade destinada a um determinado público. A turma passa a refletir sobre os diversos padrões da situação em questão, bem como os diversos elementos que poderiam ser mobilizados através do estudo do gênero. A situação de comunicação em que o gênero será desenvolvido deve ficar clara para os alunos.

A produção inicial, ou primeira tarefa, precisa ser do mesmo gênero que será estudado e na situação de comunicação que será produzida. Os alunos “tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 101). Na produção inicial, “todos os alunos,

inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito” que corresponda à situação solicitada, mesmo que não apresentem todas as características do gênero proposto.

Com base nas produções iniciais, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que se trabalhem os problemas que aparecem nessas produções, através de módulos, desde o ponto mais simples até o mais complexo. Cada módulo segue uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero em que se observam três questões: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Após os módulos serem trabalhados, deve-se pedir uma produção final, cuja finalidade é fazer com que o aluno possa colocar “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos “módulos”.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98). Nesse momento, os autores evidenciam a importância de se construir conjuntamente (professor/alunos) uma grade de avaliação que indique os objetivos a serem atingidos. Essa grade também é um instrumento de controle para o próprio aluno perceber o seu processo de aprendizagem acerca do gênero estudado.

Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que, quanto ao procedimento “sequência didática”, isto é, alguns princípios teóricos que servem de base para a observação das diferenças entre o trabalho oral e escrito, a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua podem mostrar as regularidades presentes nos gêneros em situações e características semelhantes. Isso, segundo os autores, só acontece se o professor criar contextos e situações de uso de produções textuais orais ou escritas precisas que permitam ao aluno apropriar-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral ou escrita. Além disso, os autores mencionam quatro princípios teóricos que merecem destaque. O primeiro refere-se às escolhas pedagógicas, que incluem a “possibilidade de avaliação formativa” para o processo de ensino-aprendizagem do aluno; a inserção num projeto que motive os alunos a escrever ou tomar a palavra; e a diversificação das tarefas ou exercícios proporcionando ao aluno a oportunidade de se apropriar dos instrumentos e conhecimentos.

O segundo ponto, são as escolhas psicológicas: as atividades de produção de textos escritos ou orais devem trabalhar a colocação de palavras ou frases de ideias prévias e a representação da situação de comunicação. O aluno precisa trabalhar procedimentos sobre os conteúdos e a estruturação dos textos do gênero escolhido para tomar consciência de seu comportamento de linguagem, e esses procedimentos pretendem transformar a sua linguagem através dos diferentes instrumentos de linguagem oferecidos.

No terceiro ponto, as escolhas linguísticas: as atividades de linguagem produzem textos e discursos, utilizando instrumentos linguísticos que permitem compreendê-los. Com isso, o aluno precisa perceber que a língua se adapta às situações de comunicação e não funciona como objeto único. O aluno precisa ser levado a compreender também que existem formas relativamente estáveis de comunicação, os gêneros de textos, que possuem estruturas textuais e meios linguísticos específicos para determinadas situações comunicativas.

E o quarto, o intuito das finalidades gerais, que pretende preparar os alunos para dominar o gênero e o uso da língua nas situações diversas da vida cotidiana, desenvolvendo uma relação consciente e própria de linguagem. E, além disso, busca construir a representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas.

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam ainda que as sequências didáticas auxiliam o professor a observar os diferentes níveis de dificuldades dos alunos e os processos de aprendizagem apreendidos por eles a partir da comparação entre a produção inicial e a final. Em função das dificuldades apresentadas nas produções iniciais analisadas pelo professor, também se podem escolher as atividades que melhor atenderão às necessidades; prever e elaborar soluções para os casos de insucesso; possibilitar a revisão na escrita ou na oralidade, reescrita ou a correção da fala através de uma atividade com instrumentos de preparação intensa, que o aluno deve dominar; refletir sobre a maneira de fazer ou escrever um texto, ou, no texto oral, fazer uma análise posterior para compreender e observar seu modo próprio de funcionamento. Os textos orais podem ser gravados em áudio ou vídeo e transcritos para o ensino da expressão oral; observação de textos de referência, isto é, analisar

profundamente a sua produção a partir de textos orais ou escritos de especialistas; todas as atividades possíveis para a estruturação da língua podem ser observadas na SD.

Ainda observam os autores que, através da SD, podemos propor numerosas atividades de textualização, observação, manipulação e análise das unidades linguísticas do gênero. Porém, nos contextos escolares, é comum os alunos apresentarem problemas no plano da sintaxe, tanto na escrita como na fala, portanto essas dificuldades devem ser trabalhadas a fim de desenvolver de maneira cognitiva, ou seja, produzindo aprendizado, para hierarquizar elementos.

Depois do exposto acerca da SD, percebe-se que ela representa uma proposta metodológica sistematizada de ensino que possibilita ao aluno conhecer, compreender, refletir e apreender várias situações de práticas de linguagem a partir de gêneros textuais. Como foi a partir de uma releitura das SD que se desenvolveu a noção de Projeto Didático de Gênero, é a ele que nos dedicamos na seção seguinte.

2.2.4 Projeto Didático de Gênero

A noção de Projeto Didático de Gênero (PDG) foi criada através de um estudo feito por Kersch e Guimarães (2012) e Guimarães e Kersch (2012,2014, 2015), inspirada no trabalho de Schneuwly e Dolz (2011), responsáveis pelas sequências didáticas, como descritas anteriormente. A proposta de PDG visa a conciliar atividades de leitura e produção de textos orais ou escritos. No PDG, o professor leva em conta uma prática social, apoiada no estudo e aprofundamento sobre gênero tratado.

Segundo Guimarães e Kersch (2012), o conceito de PDG corresponde ao conjunto de atividades pré-estabelecidas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo, a partir de necessidade ou temática apresentada pelos alunos ou professores, “sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” e de divulgar “o gênero trabalhado para além dos limites da sala de aula”. A sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) como uma maneira precisa de trabalhar atividades sistematizadas

em sala de aula. Na metodologia de projeto didático de gênero, o qual entende a linguagem como interação, agrega-se o letramento como “práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade social” (KERSCH e GUIMARÃES, 2012 e GUIMARÃES e KERSCH, 2012,2014, 2015) e a noção de gênero num mesmo projeto. A partir da concepção de linguagem como interação, desenvolvem-se oficinas ao longo do projeto, a fim de apresentar atividades de leitura, de escrita ou de oralidade (dependendo do gênero) e de análise linguística que possibilitem a produção de conhecimento e compreensão acerca de um ou dois gêneros a serem estudados ao longo do projeto. Segundo as autoras, a metodologia do Projeto Didático de Gênero é de didatização sistemática de gêneros, bem como o trabalho como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real da vida dos aprendizes. O PDG é um projeto direcionado “para uma sequência de atividades/oficinas que se realizarão dentro e fora do contexto escolar, de maneira a garantir que o(s) gênero(s) trabalhado(s) esteja(m), efetivamente, relacionado(s) com uma prática social”. Esta prática pode ocorrer no “próprio ambiente escolar” (o texto criado pelos alunos poderá ser veiculado dentro ou fora da escola), “como pode externar situações de práticas sociais fora da escola” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Especificamente nesta pesquisa, a produção de entrevistas semiestruturadas que darão suporte a um documentário a ser produzido pelos alunos. Nesse caso, alia-se o trabalho com gêneros a práticas comunitárias ou socioeducativas.

A partir da percepção por parte do professor acerca da necessidade em trabalhar com determinado gênero, do tema ou da prática social é que se deve pensar em oficinas e/ou pesquisas que possam satisfazer os anseios acerca da estrutura e funcionamento do gênero, para que os alunos envolvidos no projeto percebam de fato os elementos constitutivos do gênero, as características temáticas, composicionais e estilísticas, bem como levem em conta o espaço de circulação, o domínio discursivo a que pertence, a interlocução, os detalhes mais específicos do gênero. Além disso, é necessário levar os alunos a perceber os organizadores composicionais, as retomadas anafóricas, a temporalidade, as vozes enunciativas, entre outros aspectos. Todos esses aspectos devem ser observados conforme o gênero escolhido. Para que esses

elementos sejam percebidos, faz-se necessário que se construa uma grade de avaliação expondo os elementos constitutivos do gênero e os aspectos linguísticos de maior relevância. Após, os alunos precisam fazer a reescrita e reflexão sobre suas produções, usando a grade como referência para observar o que precisa ser reescrito. Além disso, deve-se acrescentar uma “leitura extensiva”, ou seja, uma leitura de maior fôlego (literatura, preferencialmente) acerca do tema proposto ou do gênero trabalhado para compreensão e reflexão a partir do que foi lido. Por fim, após o esgotamento ou um estudo aprofundado do gênero e exemplos práticos do mesmo, deve-se fazer uma produção final e construir com os aprendizes uma grade de avaliação que possa abarcar as características acerca do gênero para que eles possam avaliar sua produção. Sendo assim, poderão fazer a reescrita dos textos produzidos por eles mesmos, a fim de avaliar os progressos que tiveram. Cabe ao professor constatar a eficiência das atividades didáticas desenvolvidas.

Concebemos a leitura na perspectiva dialógica de Voloshinov/Bakhtin em que se percebe a linguagem como um diálogo co-construído pelos interlocutores numa dada situação de interlocução. A concepção de leitura e escrita, de acordo com Guimarães e Kersch (2012):

“se acha ancorada na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos. Um locutor, ao propor um enunciado, pressupõe um interlocutor (real ou virtual), de quem se espera uma atitude responsiva.” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 27)

Bakhtin afirma ainda que, “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores”, isto é, ela se realiza apenas no processo de compreensão ativa e responsiva. (Bakhtin, p.137) Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 26), no dialogismo, professor e aluno são “interlocutores, co-construindo saberes”; a aprendizagem é percebida como “uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que o discurso pedagógico é visto como dialógico.” (p. 26) Além disso, Guimarães (2012, p. 26) acrescenta que o gênero possibilitará “um diálogo entre o aluno-leitor e um interlocutor dentro de uma reflexão crítica do que foi lido.” Isso servirá para desenvolver as capacidades de leitura e de linguagem

de um leitor ativo e crítico. Por essa concepção de leitura, o professor pode esquematizar alguns passos na escrita e na oralidade. Na linguagem escrita, tem-se a leitura que gera a compreensão do que foi lido, bem como o objeto compreendido recria outra compreensão ou objeto. Já na oralidade o locutor produz um enunciado para o interlocutor (dependendo do contexto) compreender seu significado que é co-construído (atitude responsiva ativa).

Quanto à estrutura de um PDG, pode-se observar que segue a sistematização da sequência didática. Porém, sua esquematização ultrapassa as SD, porque proporciona ao professor mais elementos para elaborá-lo conforme as necessidades ou realidades sociais da escola e/ou dos alunos. O PDG articula uma leitura extensiva, uma situação de comunicação, vinculada a um determinado contexto e uma prática social, uma produção inicial escrita ou oral, oficinas de aprendizagem, produção final oral ou escrita, uma grade de avaliação co-construída – aluno/professor e reescrita ou reelaboração do texto oral.

Outro ponto relevante no PDG é a prática social e o trabalho sistematizado dos gêneros textuais através dos projetos desenvolvidos na escola. Isso significa proporcionar ao indivíduo/aluno a reflexão de como agir ou expressar-se em determinada situação comunicativa. Para tanto, a linguagem deve ser vista como um processo de interação, sempre aliada a uma prática social, em que o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo para ambos. Apresentar um projeto com essa metodologia, segundo Guimarães e Kersch (2012), leva a uma mudança no processo de ensino-aprendizagem de professor e aluno, uma vez que é um processo contínuo de reflexão/ação/reflexão sobre o conhecimento que vai se co/re/construindo à medida que o projeto vai se desenvolvendo.

Na metodologia de PDG, muda também o papel do professor, que passa a ser de mediador dos saberes do grupo e, para tal papel, precisa estar mais atento, sensível e receptivo à realidade de seus alunos. O objetivo passa a ser o estudo do gênero para apropriar-se dos seus elementos constitutivos e, assim, também poder usá-lo eficientemente em situações fora da escola. A proposta do PDG caracteriza-se por um uso da linguagem em interação, ou

seja, ajuda o aluno a perceber o uso da língua a partir das diferentes práticas sociais. Cabe ressaltar ainda que se faz necessário que o gênero trabalhado seja amplamente discutido e explorado, por isso a relevância em se modelizar o gênero para que se possa identificá-lo em situações sociais de uso e verificar suas dimensões ensináveis. A escolha e identificação do gênero a ser trabalhado na sala de aula são importantes para o aprendizado do aluno e a apresentação do gênero a ser tratado na presente pesquisa é o tema do próximo subtítulo.

2.3 O Gênero entrevista – o contínuo oral e escrita

Quando se pensa em gêneros, logo se imagina as características que estes apresentam, quanto ao discurso, ou à forma ou aos interlocutores a que se dirigem ou ainda às diferentes situações de uso com que se pode deparar. Pensando no que Schneuwly e Dolz (2004) afirmam acerca da escrita, em comparação à fala, pode-se mencionar que um autor de texto escrito tem necessidade de construir uma representação de uma situação abstrata, virtual, completamente diversa da fala, onde há “implicação material e corporal na situação de produção de linguagem”, ou seja, uma “ficcionalização” da escrita. Enquanto na fala o sujeito se posiciona como interlocutor do seu próprio dizer. Também seguindo o pensamento desses autores, pode-se mencionar a reflexão de Rojo (2008) sobre as diferenças entre fala e escrita:

“(…) o traço diferencial mais importante entre a palavra falada e a escrita encontra-se na relação que o sujeito enunciativo estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidade de enunciação). O que caracteriza a palavra falada seria uma relação de implicação do locutor na situação de produção e de conjunção de mundos de referência da situação ela mesma e o do texto ou discurso produzido.” (ROJO, 2008, p. 55)

A autora mostra que tanto na oralidade, quanto na escrita o papel que o interlocutor tem no discurso é o de responsabilidade pela sua fala/escrita como sujeito que possui uma atitude responsiva-ativa em seus turnos de fala ou posição na escrita. Assim, tanto na fala como na escrita deve-se pensar na situação de comunicação, isto é, o sujeito se manifesta no momento em que o turno de fala lhe é permitido, num processo de atitude dialógica, com turnos de fala e de retomada. Rojo (2008) segue a posição apontada por Schneuwly

(1997) sobre os gêneros orais, de que eles representam atividades de linguagem realizadas oralmente, ou atividades que combinam a oralidade e a escrita, isso porque alguns gêneros oscilam entre a oralidade e a escrita correspondendo a um contínuo, como se um estivesse misturado ao outro, porque dependem da situação de comunicação em que acontecem.

Para Marcuschi (2001), os gêneros orais ou escritos são bastante complexos, pois não se pode defini-los apenas como em um ou em outra modalidade. Isso, porque, como afirma o autor alguns oscilam de um lado a outro do quadro que o autor utiliza para ilustrar a relação fala/escrita e da qual se reflete sobre o uso da linguagem dependendo da situação de prática social. Veja-se a representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita apresentadas na figura subsequente:

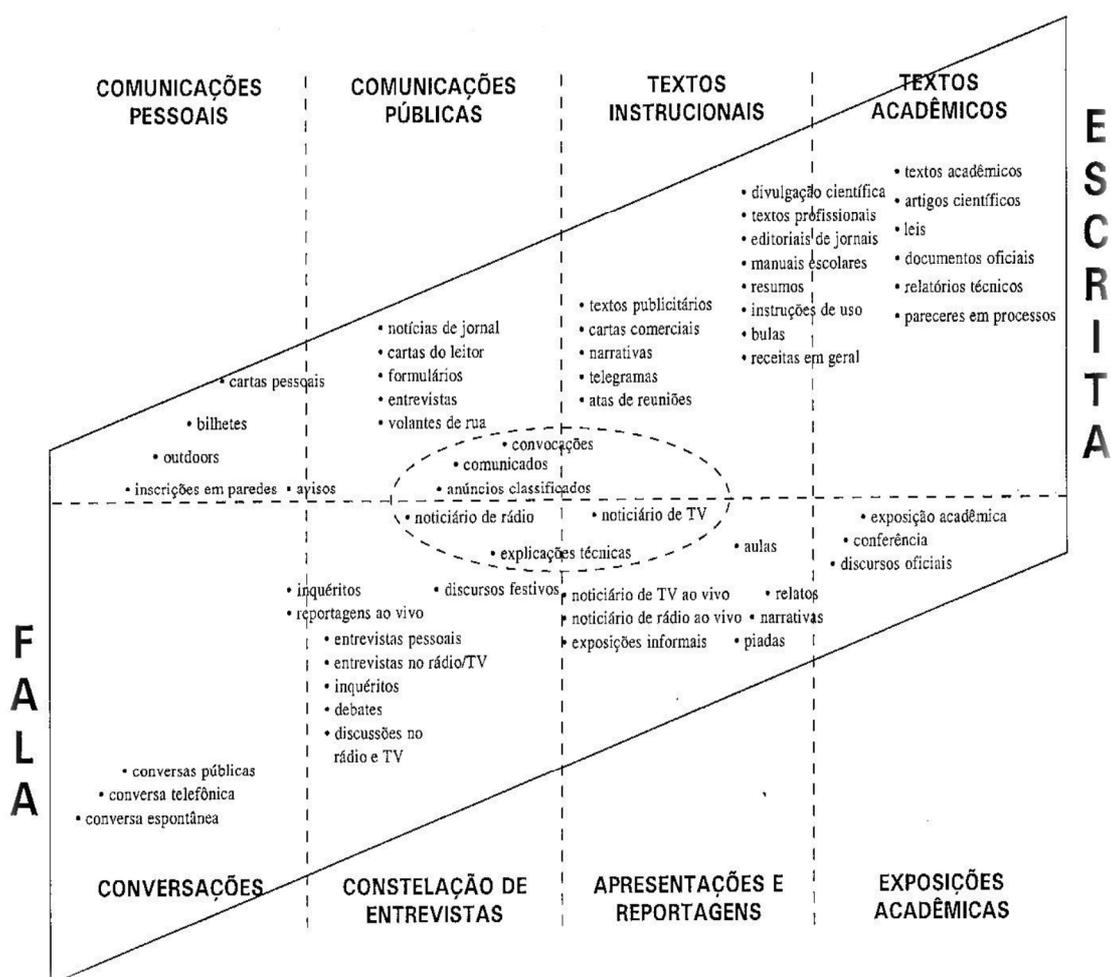


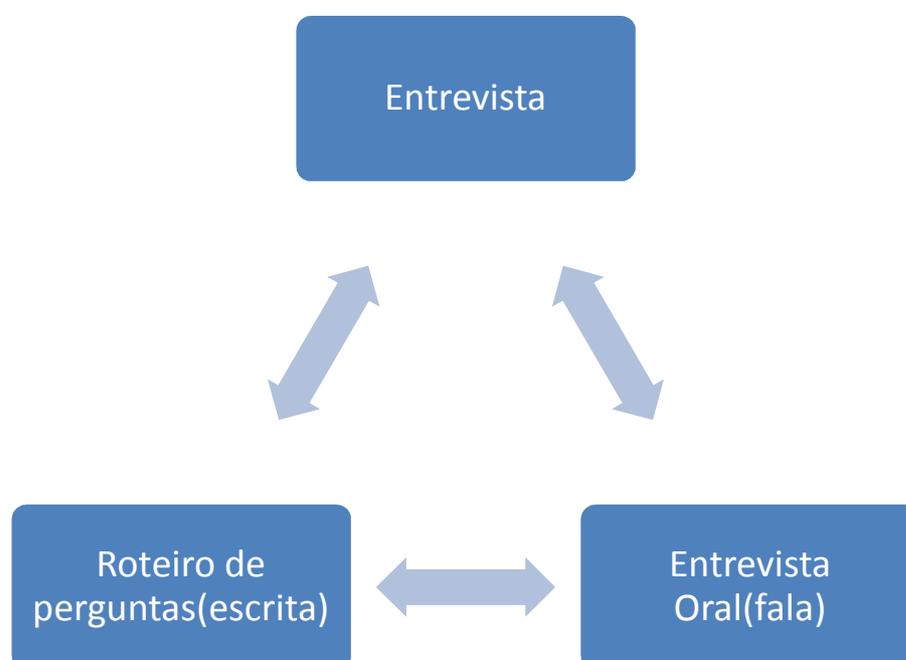
Figura 2. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita. (MARCUSCHI, 2001. p. 41)

Percebe-se a concepção da oralidade e da escrita, nessa figura, no que diz respeito a seu uso em relação às práticas sociais em que os gêneros estão inseridos, qual a sua funcionalidade para os alunos, não apenas nos contextos escolares, mas na diversidade de usos que possam estar presentes nas práticas sociais de que participam. Também, percebe-se na figura que não há dicotomia em relação à fala e escrita, porque as duas oscilam em diferentes gêneros. O autor traz ainda alguns pontos que julga importantes no estudo da relação língua falada e língua escrita, mostrando que existem muito mais semelhanças que diferenças, deixando de ter a impressão de que fala e escrita são dicotômicas, tais como:

- “ - as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguístico quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento);
- não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas, nem exclusivas);
- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicalizados);
- tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, do tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária.” (MARCUSCHI, 2001, p. 45-46)

Segundo Marcuschi (2001), essa lista sustenta a ideia de que não há espaço para a visão dicotômica entre a relação fala e escrita, isso porque, para ele, a escrita não representa a fala. Pode-se compará-las ou relacioná-las,

porém não se pode medi-las em termos de inferioridade ou superioridade. Entende-se a concepção de fala e escrita da mesma maneira que o autor, sabendo-se que elas diferem, mas que estas divergências não são opostas e sim graduais e contínuas, que servem como opções de atualização da língua em uso nas atividades sócio interativas. Essas mudanças graduais e contínuas da fala para a escrita podem sofrer transformações, mas o fato de passar do gênero oral para o escrito e também o contrário, não significa dizer que o texto oral é “descontrolado e caótico” (MARCUSCHI, 2001, p. 47), porque o texto oral possui a sua ordem de acordo com a sua formulação e no geral não apresenta problemas na compreensão. Não se pode esquecer de mencionar que, na oralidade, os indivíduos se expressam através de gestos, sinais, expressões faciais, sons, jogos de olhares que influenciam no entendimento de gênero oral. Portanto, segundo Marcuschi (2001), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”, dependendo do que se tem em mente. Pode-se retomar a figura proposta por Marcuschi (2001, p. 48) para criar uma possibilidade de retextualização da entrevista representada assim:



Retomando o quadro de Marcuschi (2001), percebe-se que o gênero entrevista está tanto na representação do contínuo de gênero na fala, quanto

na escrita. Isso porque existem diferentes entrevistas. No caso das entrevistas desenvolvidas pelos alunos e que são objetivo de discussão nesta dissertação, passa-se de entrevista de improviso, que é mais próxima da oralidade espontânea para a entrevista semiestruturada, que se aproxima da escrita, porque é previamente roteirizada. Pensa-se, portanto, em fala e escrita na entrevista como um contínuo.

Para Faraco (2008, p. 169), a diferença crucial entre o texto escrito e a oralidade “não está na reorganização do fluxo sintático, mais controlado e descontextualizado, mas na possibilidade de novas performances cognitivas”. Dessas destacam-se determinados processos de formalização do pensamento, o que, para o autor, teria levado “ao desenvolvimento da matemática das ciências positivas e instaurando uma cultura escrita, que supõe produtos culturais e modos de participação que vão além do conhecimento de normas de uso do código.” (FARACO, 2008, p. 169)

Refletindo-se acerca das semelhanças/diferenças entre fala/escrita pretende-se deixar bem claro que elas existem, porém apresentam-se mais ou menos distantes, dependendo do gênero e das situações de uso da linguagem. Compreender a linguagem em interação significa aceitar os usos da linguagem de acordo com a situação de comunicação em que se encontram. Tentar mostrar estas diferenças do uso mais ou menos monitorado da linguagem em determinadas atividades desenvolvidas na sala de aula é importante para desmitificar o uso da linguagem nos alunos. Por isso vamos conhecer as concepções de professores sobre o oral e o ensino na próxima seção.

2.3.1 Alguns apontamentos sobre o oral e o ensino

Dois aspectos relevantes no ensino de gênero na sala de aula são o conhecimento e a definição de uma concepção do oral e seu ensino nas práticas escolares. Segundo Schneuwly (2004, p. 81), o ensino de gêneros orais nas escolas, em língua materna, implica, necessariamente, “a construção de uma relação nova com a linguagem.” Para que essa relação de fato ocorra, o professor precisa ter clara a representação do oral que pretende ensinar.

Schneuwly (2004, p. 130-131) ressalta que há poucos estudos sobre o ensino do oral e que por isso, as respostas dadas pelos professores

entrevistados em sua pesquisa apresentam-se divididas em três concepções acerca do oral: **o oral como materialidade**, ou seja, como intercâmbio direto e efêmero; que ocorre pela voz; emissão através da boca; ou como expressão do corpo “físico”; **o oral como espontaneidade**, ou mais especificamente, expressar-se; “desejo inato” de contato; maior liberdade de expressão e escolha lexical; ausência de restrições ortográficas; expressão verbal dos sentimentos e fatos; desnudamento da fraqueza da pessoa - desmascaramento; modo de existir, criar, pedir, escapar, defender-se, agredir; expressão pessoal e própria; compartilhar algo; mais espontâneo e menos refletido; carregado de emoção; **o trabalho com o oral como norma**, isto é, fazer o aluno expressar-se corretamente, com clareza e coerência; declamar ou ler em voz alta ou coletivamente; escolha de vocabulário; pronúncia adequada de voz; evitar problemas de comunicação, mal-entendidos, conflitos ou falhas na utilização de palavras; ensinar a se expressar diante de outros falantes; ensinar a eloquência na fala; uso de vocabulário rico; controlar gestos, risadas, postura, hesitações e atitudes durante a expressão de uma mensagem; e o oral como não verbal, que representa os gestos, expressões faciais, emissão de sons não verbais para representar algum pensamento ou sentimento.

Ao refletir-se sobre essas respostas pode-se destacar que muitos professores ficaram entre dois polos – o oral como expressão do espontâneo e o oral cotidiano através do qual professor e aluno se comunicam em aulas diversas. Isso quer dizer que o oral “puro” se aprende naturalmente, na própria situação de comunicação, enquanto o oral que se pode sistematizar na escola é o da escrita, isto é, a oralização do escrito. Ao pensar dessas duas maneiras, o oral passa a ser idealizado ou como forma representada de uma língua ideal e perfeita, se pensado em relação à representação da escrita, ou por outro lado simplesmente percebido como expressão espontânea cotidiana que acarreta uma falta de cidadania no sistema escolar, porque parece que só há uma maneira de se expressar e não é isso que acontece, na realidade. E, ao focar essas duas situações, o professor se deixa levar pela noção de língua como unidade homogênea, o que em realidade já não se justifica, pois a língua é heterogênea. Daí se explica a dicotomia gerada nos meios escolares em relação ao oral e a escrita, dicotomia desmitificada ao observar-se o quadro de

Marcuschi (2001) na seção anterior, porque o autor deixa claro que os gêneros se entrelaçam na linguagem, eles oscilam entre uma modalidade e outra, dependendo da situação de uso e da adequação da linguagem para o gênero escolhido. Também cabe mencionar o que Schneuwly (2004) postula como uma intuição para se trabalhar gêneros orais na escola, em que sugere que se leve o aluno da forma de “produção oral auto-regulada, cotidiana e imediata a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas.” Isso pode mostrar ao aluno que, a todo momento, há uma alteração de interpretação da situação e que a linguagem só se constitui ao longo de sua própria interação verbal e que eles precisam saber interagir nessas situações. Nesse caso, é importante mostrar ao aluno que precisa perceber o momento em que usará a oralidade como representação da fala pública ou da fala privada.

No entanto, Schneuwly (2004) chama a atenção para pontos importantes para serem trabalhados na oralidade: a consciência da dimensão comunicativa da expressão oral (finalidade, destinatário, interações entre interlocutores, contexto social) e o fato de incluir conteúdos que são do “domínio da esfera estritamente privada”, que gera um conflito, quanto ao papel da escola. Por estas razões, o professor deve levar em conta o ensino do oral na sala de aula de língua materna como algo que faça o aluno conhecer, refletir e dominar a língua em situações distintas de uso, desenvolver “uma relação consciente e voluntária em seu comportamento linguístico, oferecendo-lhes ferramentas eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar” e construir com os aprendizes uma representação das atividades de fala e de escrita, como resultado de um trabalho elaborado e construído aos poucos. O autor afirma ainda que “não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas” que ocorrem pelo uso da palavra (falada e escrita) que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essa concepção do oral como realidade multiforme mostra alguns questionamentos: Que gêneros trabalhar e por quê? Que relação estabelecer com a escrita? Como definir a relação fala e escrita? Como desenvolver as capacidades de aprendizagem?

Os gêneros é que eles são ensináveis, porque são instrumentos semióticos para a ação da linguagem, além de serem “relativamente estáveis”, fáceis de identificar por estarem presentes nos meios sociais. No caso desta

pesquisa, o gênero escolhido foi a entrevista por ser de fácil exposição no meio escolar, além de ser um instrumento cultural, além de boa parte modelos de entrevista fazerem parte da prática social dos aprendizes em virtude do seu uso nos meios de comunicação. Assim, na comunidade linguística, os gêneros são facilmente reconhecidos e, seguindo a perspectiva do trabalho com a oralidade para atingir o mais alto nível de desenvolvimento da linguagem – o saber falar uma língua corresponde saber dominar os gêneros que existem nela desde os mais simples aos mais complexos. Além disso, tem-se a representação de vários usos do oral, isto é, trabalhar na sala de aula com a oralidade pode dar ao aluno acesso a muitas atividades de linguagem e desenvolver uma diversidade de capacidades de linguagem, de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação nos aprendizes.

Percebe-se, então, que “para se desenvolver essas capacidades” no aluno precisa ser “proposto um trabalho sistematizado”, que o auxilie no “domínio dessas situações.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 139-140). Também, deve-se pensar na aprendizagem de língua materna como uma apropriação da linguagem com o uso de ferramentas planejadas para facilitar o seu desenvolvimento. E uma dessas maneiras de o professor se planejar, é conhecer bem o gênero que será trabalhado com o aluno. Assim, na seção seguinte, apresentam-se os elementos constitutivos e relevantes do Gênero Oral Entrevista, através do Modelo Didático de Gênero estruturado pela professora, que deveria servir para a organização das oficinas de seu PDG, porque o MDG mostra as dimensões ensináveis do gênero.

2.3.2 Modelo Didático de Gênero: Entrevista Oral

Contexto de circulação do gênero Entrevista
<p>Função social e objetivo:</p> <p>O gênero Entrevista caracteriza-se por uma conversa ou colóquio entre pessoas em local combinado para obtenção de informações verdadeiras referentes a um dado relevante à sociedade, esclarecimentos, avaliações, opiniões sobre pessoas ou instituições, como acontece, por exemplo, em uma entrevista televisiva com algum especialista sobre um determinado assunto. Para Costa (2012) “trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso.” O entrevistado tem o conhecimento do</p>

assunto/tema e o poder da palavra, que, teoricamente, deve se limitar ao que é perguntado. O papel do entrevistador é o de pesquisar e verificar se as informações são verdadeiras e pertinentes ao assunto ou situação mencionada. O autor destaca ainda que a Entrevista pode servir de apuração de fatos para divulgação de notícias ou informações. Existem vários tipos de Entrevista, no entanto, para efeito desta pesquisa, será tratada aqui a Entrevista em grupo ou coletiva de improviso oral e, posteriormente, a Entrevista planejada/roteirizada oralmente.

Os interlocutores (perfil social):

Entrevistador, jornalista ou repórter é quem direciona a entrevista. Esse profissional pesquisa o assunto e o entrevistado para produzir as suas perguntas e assim atingir os aspectos informativos direcionados ao público, ao assunto e ao gênero explícito. Na verdade, os interlocutores constroem o todo enunciativo em conjunto e, geralmente é feita oralmente, gravada em áudio e/ou vídeo, para depois ser publicada ou apresentada em mídia impressa ou televisiva.

Ouvinte, espectador ou ainda leitor é para quem a entrevista é destinada. O perfil desses interlocutores pode ser múltiplo. Entretanto, esse perfil é essencial para a produção de uma entrevista, de forma que ela cumpra a sua função e seja entendida pelos seus interlocutores, que podem variar de acordo com a sua classe social, cultural, etária e econômica. O suporte de comunicação também é fundamental para a produção da entrevista, assim como o seu público-alvo.

Temáticas do gênero entrevista:

As temáticas apresentadas no gênero entrevista estão relacionadas/subordinadas a diversos fatos reais, históricos ou novos, recentes ou antigos e considerados importantes para informar a sociedade. Isto quer dizer que a entrevista é um evento dialógico. Essa é a maior característica do gênero: informar o leitor/ouvinte sobre fatos sociais pertinentes para a sociedade. Quanto aos conteúdos, os temas que mais atraem a atenção dos leitores, ou ouvintes, ou espectadores são aqueles que trazem informações sobre tragédias, mortes, desastres, guerras, acidentes, brigas, escândalos, fatos políticos, econômicos, esportivos e culturais que supõem ser do interesse da maioria do seu público-alvo e aumentam a audiência ou procura pelo meio de comunicação. No entanto, o tema deve ser de relevância social.

Suporte de veiculação:

O gênero entrevista pode circular em diversas mídias: rádio, televisão, jornais impressos e virtuais, revistas impressas ou virtuais, internet, ou eventos escolares.

Características estruturais do gênero:

Organização estrutural do gênero entrevista:

- Individual: feita com apenas uma única pessoa, dando o seu testemunho ou depoimento do que sabe sobre determinado assunto.

- Coletiva: quando concedida a um grupo de jornalistas de diferentes órgãos de comunicação, que teriam oportunidades iguais.

Ambas podem ser de improviso (quando não há uma preparação prévia dos interlocutores) ou não (quando os interlocutores tomam conhecimento do que será perguntado anteriormente).

- Exclusiva: quando é concedida a apenas um repórter e deve ser publicada ou mostrada apenas no órgão de imprensa representado.

A entrevista pode ainda ser:

- jornalística: quando há coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalistas.

Na presente pesquisa, se fez uso de uma Entrevista de improviso (sem planejamento de perguntas antecipadas) na produção inicial, de conhecimento roteirizado ou planejado – semiestruturada, na produção final oral.

Sequências textuais:

Um gênero textual pode apresentar vários tipos de sequências textuais. No gênero entrevista, o que mais se observa, em sua organização discursiva, é a sequência expositiva e a troca de informações entre os interlocutores que pode ocorrer de forma alternada ou relatada ou complementar no processo de construção desse gênero. No entanto, em uma entrevista, também pode haver sequências narrativas, quando o entrevistado narra algum fato para ilustrar uma dada informação.

Tipos de discurso

De acordo com a perspectiva do ISD, uma Entrevista pode apresentar diferentes tipos de discursivos, predominando a exposição ou autonomia.

Marcas e recursos linguísticos recorrentes do gênero entrevista:

Marcas linguísticas: uso alternado da primeira e terceira pessoas:

A Entrevista caracteriza-se por ser oral ou escrita, alternando em primeira e terceira pessoa do discurso. Pode ser formal ou informal, dependendo da situação de discurso. A posição que o enunciador (entrevistador) assume ao expor o fato pode ser de imparcialidade, de caráter impessoal, utilizando verbos e pronomes na 3ª pessoa, ou de parcialidade, quando assume sua posição/opinião acerca do tema. Sua função é expor/informar sobre o assunto da entrevista. Quanto ao entrevistado, também pode alternar seu discurso em primeira pessoa, quando se mostra sujeito de sua própria fala ou de terceira, quando se neutraliza como sujeito. Sua função é expor/informar/responder/esclarecer as questões referentes ao assunto da entrevista.

Linguagem:

Dependendo, muitas vezes, do perfil do veículo de comunicação e do perfil do interlocutor, a linguagem empregada na entrevista pode variar desde a mais informal a mais monitorada. Geralmente, o mais adequado e recorrente, para esse gênero oral, é a linguagem formal, coloquialismos normalmente são

evitados. Porém existem entrevistas de improviso em que a linguagem é mais espontânea e informal. Além disso, a linguagem usada na entrevista deve ser acessível ao interlocutor, ser concisa, apresentar clareza e objetividade no seu propósito.

Vozes sociais:

A entrevista caracteriza-se por demonstrar discursos sociais distintos. Eles são expressos por depoimentos, citações diretas ou indiretas, e uso da primeira pessoa, quando expressa a opinião ou o conhecimento que o entrevistado possui sobre o assunto tratado ou de terceira pessoa, quando o entrevistado procura a neutralidade no uso da linguagem. Essas vozes sociais também promovem a credibilidade da entrevista, quando o interlocutor é um especialista em determinada área, por exemplo. E esse tipo de entrevista serve para comprovar a veracidade das informações e isentar tanto o meio de comunicação, quanto o entrevistador de se expor diante do fato entrevistado. Entretanto, muitas vezes, o entrevistador toma posição diante do assunto e questiona a opinião do entrevistado, pois o entrevistador/jornalista ao elaborar a entrevista, mesmo usando a voz neutra (Bronckart, 1999) organiza e escolhe as informações das fontes para organizar o seu discurso.

Emprego dos tempos verbais:

O uso de tempo presente e atual é fundamental na produção desse gênero. O tempo de validade de uma entrevista é imediato e, com o uso da internet, esse tempo tem sido cada vez mais curto. Os tempos verbais mais recorrentes na estruturação de uma entrevista são o presente e o pretérito perfeito do modo indicativo, que alternam ao longo da interlocução. Os demais tempos verbais também podem ocorrer na produção da entrevista, mas não são tão comuns, quanto os primeiros.

Recursos extralinguísticos:

O uso de imagens, depoimentos e vídeos os gestos e as expressões faciais são recursos estratégicos para comprovar o fato apresentado e conquistar a atenção do seu público-alvo. Em jornais televisivos, jornais e revistas virtuais, a produção do vídeo da entrevista requer pesquisa prévia sobre o assunto e a conferência da veracidade dos dados feita pelo entrevistador. Na entrevista oral, por exemplo, pode ser relatada ou mostrada alguma informação, imagem ou situação, que seja relevante para efeito de comprovação do que se está falando.

Já nas entrevistas impressas, a imagem (foto, gráficos, imagens) é um recurso usado, porém não tão frequente, porque, normalmente, reproduz a fala dos interlocutores – entrevistador e entrevistado.

A presença ou não de modalizadores:

Ao apresentar a entrevista, o entrevistador/jornalista pode evitar o uso de modalizadores (adjetivos, determinados verbos e advérbios) na produção desse gênero para não demonstrar a sua posição enunciativa frente ao fato

apresentado. Do mesmo modo, não precisa expressar seu conhecimento prévio, a não ser que se faça necessário para esclarecer algo ao espectador. Entretanto, ao escolher os depoimentos ou citações, essas vozes sociais podem apresentar modalizadores sem comprometer explicitamente a posição enunciativa do redator.

Coesão nominal (retomadas anafóricas):

No gênero entrevista, os mecanismos de coesão nominal são estruturados por meio de anáforas, representadas, principalmente, por pronomes. Esse processo está muito presente no gênero entrevista, fazendo-se retomadas de palavras para garantir a progressão e a coesão do texto.

Organizadores textuais:

Os elementos organizadores (articuladores) têm como função estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes da entrevista, e podem guiar o leitor/ouvinte, organizar o que é dito e estabelecer a relação entre as ideias, frases e parágrafos, alternando os turnos de fala dos interlocutores.

No gênero entrevista, há organizadores característicos desse gênero, principalmente se circular em mídia impressa. Por exemplo, os organizadores textuais usados para introduzir uma fala, uma pesquisa ou um depoimento, como o uso de travessão na escrita e as expressões *de acordo com, conforme, segundo, para, afirma, avalia, declara, na opinião de*. Esses organizadores auxiliam o entrevistado a construir o seu discurso na entrevista e também a introduzir as vozes sociais no texto.

Pontuação recorrente no gênero entrevista:

Os sinais de pontuação também são recursos estratégicos para a produção de uma entrevista escrita. Alguns sinais podem ser mais recorrentes na produção de um determinado gênero. No caso do gênero entrevista escrita, os mais recorrentes são o uso de travessão, algumas regras de vírgula (enumerações, apostos, orações apositivas, etc.), uso de dois-pontos, de parênteses, de ponto final e de aspas. No discurso construído pelo entrevistador na oralidade se faz presente o uso de hesitações, pausas e entonações para se perceber a presença de sinais de interrogação e exclamação, exceto nos depoimentos dos entrevistados, o que é possível ocorrer.

Estratégia de apresentação e de encerramento/agradecimento:

No momento da entrevista, a apresentação acontece a partir de um planejamento ou pesquisa sobre o fato noticiado, o entrevistador faz a entrevista em terceira pessoa e expõe a apresentação do entrevistado, bem como do assunto a ser tratado, seja por dados ou por depoimento dos entrevistados, mantendo certa cordialidade. Entretanto, é nesse momento que a função social implícita do meio de comunicação está presente. Isso porque, dependendo do local e do tipo de entrevista, o interlocutor expressará maior ou menor espontaneidade ou juízo de valor sobre o assunto. No encerramento o

entrevistador faz o fechamento da entrevista e agradece de maneira cordial a presença do convidado.

Credibilidade da informação:

Para ganhar a credibilidade de seu público-alvo, a produção de uma entrevista pode-se valer de várias estratégias, conforme o suporte em que será veiculada. Por exemplo, numa Entrevista oral, é importante a descrição detalhada e precisa de um fato através de pesquisa ou depoimento; a informação de fontes confiáveis (testemunhas, profissionais, autoridades), depoimentos das pessoas envolvidas diretamente no fato noticiado, citações, pesquisas. Esses dados dão a credibilidade para a notícia ser aceita pelo público-alvo como uma verdade. Já em uma entrevista televisiva, as imagens e vídeos ao vivo também garantem a credibilidade da informação.

Quadro 2: Modelo Didático de Gênero criado pela professora para estruturar o gênero entrevista.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia usada para o desenvolvimento desta pesquisa, o local de seu desenvolvimento (escola pública de ensino fundamental em Guaíba), os participantes envolvidos. Também será contado um pouco da história do Atlético Clube Madureira, tema do projeto desenvolvido com os alunos, bem como a descrição das atividades desenvolvidas pela professora acerca do gênero oral entrevista como pano de fundo para a geração de dados desta pesquisa.

3.1 Método da pesquisa

A escolha do método de pesquisa, normalmente, se dá pelas necessidades que o pesquisador observa diante do que pretende estudar e de como ele percebe a pesquisa. Portanto, este estudo se dará dentro das perspectivas de um estudo qualitativo, que, segundo Silverman (2009, p. 30), pode se dar através de quatro técnicas para auxiliar os métodos qualitativos, “a observação, a análise de textos e documentos, as entrevistas e grupos focais e as gravações em áudio e vídeo” realizados na escola em que trabalha a professora mencionada na presente pesquisa.

Pode-se dizer também que é uma pesquisa-ação crítica, por se entender que esta é a mais adequada ao tipo de pesquisa, uma vez que os objetos de estudo são os sujeitos que nela se envolvem, e eles compõem um grupo com “objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadora universitária e pesquisadora professora.”¹ (PIMENTA, 2005) O professor precisa perceber que é necessário observar a sua própria prática nos contextos escolares e refletir sobre ela, a fim de aprimorar o seu fazer. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação “requer ação tanto na prática, quanto na pesquisa científica.” Em uma prática sustentada por um Projeto, ao se constatar o problema, o papel do pesquisador consiste em ajudar o grupo, ou, como no nosso caso, a professora, ao problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da sua consciência, com

¹ No caso desta pesquisa, pesquisadora e professora são a mesma pessoa.

vistas a planejar as formas de transformação das suas ações e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

Entende-se, como Sacristán (1999), que prática difere de ação. Esta pertence aos sujeitos, e é própria dos seres humanos que se expressam nelas. Para o autor, na ação, os indivíduos agem de acordo com o que são e, no que fazem, é possível identificar o que realmente são. A prática, então, pertence ao âmbito do social e expressa a cultura objetivada, o legado acumulado, próprio das instituições. É certo, no entanto, que as ações expressam práticas sociais e que estas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados. Assim, a pesquisadora observa o trabalho da professora tendo em vista a reflexão acerca das atividades realizadas para desenvolver as capacidades orais dos alunos.

Segundo Tripp (2005, p. 446) na metodologia de pesquisa-ação é importante que o pesquisador se planeje, aproprie-se, descreva-se, e avalie-se para a melhora de sua prática, aprendendo mais, ao longo do desenvolvimento do processo tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação. E a investigação se faz necessária para atender à curiosidade em entender como o processo de ensino-aprendizagem pode ser significativo aos alunos e oportunizar à professora-pesquisadora uma reflexão sobre a sua própria prática a fim de que ela possa perceber maneiras de modificá-la, melhorá-la ou reinventá-la e atender às necessidades dos aprendizes. E, principalmente, como se pode fazer uso das descobertas acerca das aprendizagens sobre gêneros orais nos contextos escolares.

3.2 O local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada próximo ao centro do município de Guaíba-RS. A instituição tem 400 alunos matriculados, possui um terreno de aproximadamente 6750 m², com uma área construída de 1700 m², um pátio pequeno e descoberto. A escola tem 04 turmas de ensino fundamental séries finais, 05 turmas de séries iniciais, 01 de educação infantil para cada turno (manhã e tarde), 01 sala de recursos multifuncionais (para atendimento educacional especializado – AEE), 01 laboratório de informática, cuja rede de

acesso à Internet é lenta e nem sempre funciona (com duas professoras que atendem os alunos nos horários de aula de primeiro ao quinto ano, e, para os demais, o atendimento acontece com reserva do espaço), 01 cozinha, 01 refeitório, 01 despensa, 01 sala de professores, 01 sala de Biblioteca, 01 sala de Direção, 01 sala de Supervisão, 01 sala de Orientação com banheiro, 01 quadra de esportes descoberta e em péssimas condições para uso, Parque Infantil, 01 banheiro dentro do prédio para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 entrada principal com guarita de segurança patrimonial e outra que atualmente está fechada, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e 01 sala para secretaria. Na escola, trabalham 35 professores, 08 funcionárias e 01 segurança. O fato de a instituição ficar próxima ao centro atrai alunos de vários bairros no entorno, dois dos quais são oriundos de terrenos de invasões. Assim, há, no mesmo ambiente escolar, alunos de classes sociais bem diferentes. Isso gera, algumas vezes, conflitos de interesses e, principalmente, de valores sociais e morais, tanto dentro do espaço escolar, quanto fora dele.

As atividades referidas nesta pesquisa foram desenvolvidas com 38 alunos de 7º ano de ensino fundamental, no turno da tarde, com idades entre 12 e 15 anos, em que a maioria estuda há vários anos na escola. Isso facilitou um pouco o conhecimento acerca das dificuldades apresentadas pelos aprendizes.

A preocupação maior da professora e pesquisadora em questão (trata-se da mesma pessoa), todavia, foi fazer algo que chamasse a atenção dos alunos, que outrora se mostravam desinteressados pelas atividades propostas. Assumiu-se, então, o desafio de tentar construir um conjunto de atividades que interessassem aos alunos, e ao mesmo tempo, fossem atrativas para eles. Constatou-se ao final da pesquisa que, na verdade, isso não é tão simples assim.

3.3 Os participantes da pesquisa

Os alunos do sétimo ano são bastante ativos e costumam participar de todas as atividades diversificadas que são oferecidas na escola. A faixa etária é de doze a quinze anos e a maioria dos alunos estuda na escola desde a

educação infantil. Eles têm bastantes afinidades, porém são muito agitados e possuem diferenças econômicas e culturais. Um exemplo destas diferenças está na situação de moradia, em que alguns vivem em casa própria, têm celular e acesso à Internet, enquanto outros vivem em áreas de invasão em más condições de moradia e nutrição.

A professora, ao pensar nas diferenças de interesses dos alunos, antes de realizar as atividades sobre o gênero oral entrevista, fez uma enquete com eles sobre o interesse no assunto “Conhecendo o Atlético Clube Madureira”. E, refletindo sobre a necessidade de elaboração de atividades para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é que a professora pensou em atividades com entrevistas, já que elas se prestam a diversas atividades.

As oficinas pensadas para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos sobre o gênero entrevista proposto serão descritas na seção “Atividades desenvolvidas”, em que a intenção inicial da professora era de promover pesquisas e leituras dos alunos para a produção textual oral de uma entrevista mais próxima à que correspondesse à estrutura e funcionamento do gênero. Daí a ideia de usar um tema central, segundo Hernández e Ventura (1998), uma escolha temática, para servir de ponto de partida para outros subtemas. Somando-se a esse tema, escolheu-se trabalhar com um ou mais gêneros, a exemplo dos PDGs, em um dado espaço de tempo (um trimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada situação social relevante para o contexto escolar.

Além disso, na cidade de Guaíba, todos os anos, acontece o Festival de Cinema Estudantil, que tem apoio da Prefeitura Municipal, e há incentivo para que todas as escolas participem em pelo menos uma categoria. Os alunos da escola já participaram do Festival em outros anos e algumas vezes obtiveram prêmios, então partiu do interesse dos estudantes a ideia de produzir um documentário para concorrerem no concurso, para o que usariam as entrevistas. Além disso, fez-se necessário que eles se apropriassem um pouco mais da história do clube que será contada na próxima seção.

3.4 Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira

A sequência de atividades elaboradas pela professora intitulada “Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira” ocorre em função de ter

sido um assunto discutido nas salas de aula no ano de 2014, isso porque a área do Clube havia sido doada para a escola para ampliar o espaço físico. Com essa sequência de atividades, a professora pretendia levar aos alunos o conhecimento da estrutura e uso do gênero entrevista, para desenvolver a oralidade em situações mais monitoradas da linguagem. As entrevistas serviriam de suporte para a produção de um documentário que resgatasse a memória do clube que foi tão importante para o bairro anos antes.

O Clube fica localizado ao fundo das dependências da escola e estava, na época da pesquisa, sendo depredado, porque os antigos sócios, moradores do bairro, na sua grande maioria, já eram falecidos ou não quiseram tomar a frente da administração da entidade. Os alunos, ao saberem da doação, ficaram curiosos em saber por que esse local havia sido abandonado e depredado. Como a professora sabia um pouco sobre a história do Clube, porque seus avós e tios foram sócios fundadores, contou-lhes que foi construído pelos moradores do bairro com doações e recursos próprios para servir de local comunitário de festas e cursos que atendessem as necessidades da comunidade. Também foi informado aos estudantes que a escola muito utilizou o Clube para realizar as comemorações de Natal, de Dia das Mães, Festa Junina, além ter servido de sala de aula durante a reforma do prédio da escola. Também foi colégio eleitoral com três seções. Tinha cursos comunitários de corte e costura, tricô, crochê, bordado, pintura em tecido, dança entre outros. O Clube era bem grande e tinha espaço para fazer Shows de grupos musicais conhecidos, como o grupo tradicionalista “Eco do Minuano e Bonitinho”. Porém um temporal derrubou o telhado, condenando o prédio e, com isso, o Clube parou de funcionar.

Eles ficaram impressionados porque esse episódio ocorrera uns seis anos antes, e a maioria dos alunos era muito pequena e não lembrava como o Clube era. Ficaram curiosos e pediram para verem fotos de festas e atividades realizadas no local. Como a professora tinha algumas fotos de festas no clube, levou-as para mostrar. Também, os alunos pediram para a Diretora e demais professores trazerem fotos, no entanto só a Diretora trouxe algumas para mostrar-lhes, isto porque poucos professores desta escola moram na cidade ou trabalham há bastante tempo nela. Para isso, fez-se necessário organizar e obter informações mais precisas sobre o tema. Então entrevistas com pessoas

do bairro serviriam para saber sobre o assunto. Inicialmente, pensou-se na pesquisa que poderia haver a partir desse interesse e da necessidade de se fazer algo que pudesse acrescentar conhecimento aos alunos.

3.5 As atividades desenvolvidas - Geração de dados para a pesquisa sobre Gênero Oral Entrevista com alunos de 7º ano na rede pública municipal

Tema – Resgate de memórias

Subtema – Conhecendo a história do Clube Atlético Madureira

Gênero Entrevista

Domínio - Expor

Produção Inicial: Entrevista inicial.

Depois da decisão do tema, a professora pensou em algumas atividades para serem desenvolvidas, que precisavam ter um tempo específico para que acontecessem. Esse tempo, seguindo o modelo de PDG, não deveria ser muito longo para que se pudesse promover um retorno aos aprendizes acerca do que puderam aprender sobre o gênero estudado. Começou-se, portanto, as atividades em julho de 2014, com previsão de término em setembro. No entanto, durante a realização, houve recesso escolar, uma Gincana, Conselho de Classe, atividades comemorativas à Semana Farroupilha, as Olimpíadas de Língua Portuguesa e outras tarefas escolares de caráter municipal que atrasaram o seu andamento.

Inicialmente, foi solicitado que os alunos produzissem entrevistas com professores e funcionários da escola sobre o assunto ou sobre outra curiosidade que tivessem. Seguindo o exemplo da metodologia de trabalho com sequência didática, não foram delimitadas, nem detalhadas as características do gênero, de modo que se pudesse descobrir o que tinham de conhecimento prévio sobre entrevista, que habilidades discursivas e linguísticas dispunham para fazê-las, bem como o que teria de ser ensinado. Essa tarefa caracterizou a Produção Inicial. Essa primeira produção fez com

que se percebesse que alguns itens eram pertinentes para serem explorados e, principalmente, sobre as capacidades de linguagem que os alunos possuíam e as que poderiam ser estimuladas a partir do estudo do gênero.

A produção inicial a seguir foi transcrita (seguindo o modelo de transcrição oral presente em FAVERO, 2002), a fim de ressaltar os apontamentos que foram verificados, quanto à estrutura do gênero entrevista, o uso dos pronomes, a concordância nominal e verbal nas perguntas feitas no roteiro de entrevista e, principalmente, as capacidades de linguagem dos alunos. A entrevista a seguir foi realizada na sala dos professores da escola por três alunas, as quais serão identificadas como Aluna A, Aluna B e Aluna C (a última apenas acompanhou, sem se manifestar). A pessoa entrevistada foi identificada como “Professora” por trabalhar na escola exercendo esta função e o nome de professora que outras alunas procuram no momento da interrupção da entrevista será trocado para Maria, para que sua identidade seja preservada, por questão de ética. O nome da instituição de ensino em que aconteceu a entrevista também foi mencionado, porém foi trocado pela palavra “escola” para efeito de preservação do sigilo.

Inicialmente, houve uma tentativa de entrevista interrompida durante a gravação por crianças da escola que, provavelmente, ainda não sabiam ler, porque as alunas colocaram um bilhete na porta avisando para não baterem na porta, nem entrarem, porque estariam filmando na sala. No entanto, as meninas bateram, insistentemente, na porta e abriram a mesma para perguntar se a professora que elas procuravam estava na sala ou se as pessoas presentes na sala dos professores sabiam onde estava. Esse tipo de atitude por parte das alunas, apesar de não ser muito cortês, é muito comum no contexto escolar e, justamente para evitar este tipo de falta de polidez que as alunas colocaram o bilhete na porta. Pensamos que é importante mostrar esta situação que acontece no contexto escolar, porque retrata a falta de cortesia e gentileza que ocorre na escola e que é um dos problemas que atrapalha o aprendizado dos alunos. Eles têm dificuldades de ouvir o que o professor tem para dizer, porque não possuem o hábito de respeitar os turnos de fala durante uma conversa ou exposição oral. Essa foi outra razão de se ter escolhido o gênero entrevista. Eis, então, a primeira tentativa de entrevista e a entrevista

propriamente dita, que constitui a produção inicial das atividades sobre Entrevista, desenvolvidas com os alunos do 7º ano e o diagnóstico dos elementos básicos do gênero entrevista elaborado pela professora.

Quadro 3: Produção inicial - Entrevista e Diagnóstico dos elementos básicos do gênero entrevista

Produção Inicial – Entrevista com a professora Vanessa	Lista de elementos básicos do gênero entrevista
<p>Primeira tentativa de entrevista: (As alunas começaram a gravar na sala dos professores, porém foram interrompidas e precisaram gravar outra vez)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostraram que conheciam a estrutura de uma entrevista, porém não havia um roteiro prévio e as perguntas não seguiram uma sequência. Ficou mais próximo de um questionário informal;
<p>(1) Aluna A: Boa tarde, <i>sora!</i> (2) Professora: Boa tarde, <i>gurias!</i> (3) Aluna A: <i>A gente vai te fazê umas perguntinha</i> bem rapidinho... [ao fundo da gravação há o som de batidas na porta da sala dos professores, mas as alunas e a professora seguem com a entrevista, porque deixaram um bilhete colado na porta da sala pedindo que não fossem interrompidas]. (4) Professora: Tá! (5) Aluna A: Uhn! Eu queria sabê se tu conhece...u Madurera aqui do lado há muito tempo? [e seguem as batidas na porta e as alunas seguem gravando a entrevista] (6) Professora: Sim! Eu moro... eu moro aqui no bairro desde quando eu tinha um ano. (risos e pausa) Então eu conheço. ahn... Ah! E quando... e quando eu estudava aqui, a gente fazia as apresentações, festa junina e tudo era ali no Madurera. (7) Aluna A: Ahn!... [Uma criança abre a porta e pergunta: Criança: - Oi, a Maria? Professora: Não tá aqui, <i>gurias!</i> Criança: Ah! Então, aonde ela tá? (A criança fecha a porta)] (8) Aluna B: Pera aí que eu vô começá de novo!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a entrevista não se mostra adequada à situação de comunicação, porque em vários momentos as meninas cochicham enquanto realizam as perguntas; - o uso da linguagem foi bastante informal, já que a situação de comunicação era informal, também; - a abertura da entrevista não foi polida e o fechamento ficou bastante indelicado, porque a frase de encerramento ironiza a atitude da professora entrevistada; - as perguntas não possuem entonação de pergunta, bem como há falta dos pronomes interrogativos necessários; - há mistura de usos de pronomes pessoais e falta de concordância verbo-nominal; - há falta de polidez e tratamento respeitoso em relação à professora no final da entrevista, porque a aluna não gostou do fato da professora, muitas vezes, seguir escrevendo, enquanto
<p>(A professora começa a escrever e as alunas interrompem a gravação e em boa parte do tempo de realização da entrevista a professora ficou de cabeça baixa, escrevendo, sem olhar as alunas)</p>	

Entrevista finalizada:

(As alunas começam a gravar novamente a entrevista com a professora)

(Risos...)

(1) **Aluna A:** Deu aluna B, posso?
 (2) **Aluna B:** (risos) Deu.
 (3) **Aluna A:** “Batarde”, sora!
 (4) **Professora:** (rindo) Boa tarde, gurias!

(5) **Aluna A:** A gente vai fazê umas perguntinha bem rapidinha pra ti, tá sora!

(6) **Professora:** (escrevendo) Tá!

(7) **Aluna A:** Você conhece o Madurera há muito tempo?

(8) **Professora:** Sim, eu moro aqui desde quando eu tinha um ano... Então... hum (risos das alunas). Ai, quando... quando tinha bailes... tinha festinha da escola, até daqui da escola eu... sempre participava. Então... Ah! Eu cresci vendo o Madurera ali, né. Daí agora que foi desativado eu quero que saia o ginásio, né. Vamo vê...

(9) **Aluna A:** Então tu mora bastante tempo aqui em Guaíba?

(10) **Professora:** Sim.

(11) **Aluna A:** [Ahn...]

(A **Aluna A** tenta iniciar outra pergunta, porém a professora que estava escrevendo, enquanto respondia segue falando)

(12) **Professora:** Sim, Eu sempre morei aqui desde que nasci. Eu tenho vinte e seis anos e desde que eu nasci eu moro sempre em Guaíba.

(13) **Aluna A:** Muito tempo...

(14) **Professora:** Éh.

(15) **Aluna A:** Uhn! E tu... era... tu gosta da tua profissão?

(16) **Professora:** Gosto.

(17) **Aluna A:** Éh.

(18) **Professora:** Ah! Pra mim é a melhor coisa sê professora. E NÃO é fácil. (risos) MAS eu amo. Tem que gostá, né. Se tu gosta parece que tu não trabalha.

(19) **Aluna A:** E tu gosta da tua turma?

(20) **Professora:** Gosto. Ah! Eu gosto mais de educação infantil. Eu não quero dá aula pro primero ano, segundo, terceiro, quarto, quinto. Ah! Também não quero dá aula pra adolescente. Eu não gosto de adolescente. NÃO! Não que eu não goste de vocês, mas dá aula pra adolescente... (balança a cabeça negativamente e volta a escrever). Meu negócio é criança.

(21) **Aluna A:** E todo ano muda de turma também...

(22) **Professora:** Ah...eu... Não eu tô sempre com educação infantil e eu espero que não me tirem da educação infantil,

falava as respostas, não dando atenção as meninas; Falta de concordância nominal ao trocarem o uso de “você” por “tu”, “ti”, “tua” (ocorrência muito frequente de variação linguística regional;

- no uso da linguagem aparecem expressões de menos prestígio como “batarde”, “né”, “sora”, “então tá, sora”, “tu dá aula em outras escolas, sora” e “brigadu, sora”;

- não demonstram uma sequência lógica nas perguntas, fazem perguntas inadequadas, sem delicadeza, porque perguntam para a professora se ela gosta da turma que é professora;

- as alunas demonstram indelicadeza no momento em que cochicham uma com a outra, enquanto a professora responde uma pergunta.

<p>porque eu gosto. (risos)</p> <p>(23) Aluna A: Ah! Não mas os alunos mudam?</p> <p>(24) Professora: (escrevendo) Ah, tá! Sim, os alunos mudam.</p> <p>(25) Aluna A: Arram! [E]</p> <p>(26) Professora: (escrevendo e não está olhando para as alunas) [Até] de manhã que eu peguei a educação Física... uhn... Eu espero consegui pegá ano que vem... Educação Física, também. E eu quero fica só com anos iniciais.</p> <p>(27) Aluna A: Ahn...</p> <p>(28) Aluna B: (cochicha para aluna A) [Faz outras perguntas!]</p> <p>(29) Aluna A: (cochicha) [Tá!]</p> <p>(30) Aluna A: Tu dá aula em outras escolas, sora?</p> <p>(31) Professora: Não.</p> <p>(32) Aluna A: Só aqui na escola?</p> <p>(33) Professora: (escrevendo) Ahn! Só aqui.</p> <p>(34) Aluna A: Então tá, sora! Brigadu, sora! É isso!</p> <p>(35) Professora: (olha para as alunas sorrindo) De nada. (risos)</p> <p>(36) Aluna A: Agora agente vai dexá tu fazê tuas co... (a Aluna B corta a gravação).</p>	
--	--

Fonte elaborada pela professora sobre a produção inicial das alunas

As estudantes que realizaram a entrevista mostraram conhecer o gênero entrevista, em relação ao ato ou ação de realizar perguntas para alguém. Porém não demonstraram conhecimento mais aprofundado em relação à estrutura e planejamento da entrevista. O lugar de produção foi a própria escola. Logo após a professora solicitar a tarefa e ter pedido que realizassem as entrevistas com pessoas da instituição, as meninas trataram de procurar alguém para cumprir a proposta.

Após a verificação da produção inicial, a professora montou atividades com modelos diferentes de entrevistas para que os alunos pudessem se apropriar do gênero. Percebeu-se, inicialmente, que as alunas não se mostraram preocupadas com a linguagem. A entrevista foi bastante informal e sem a preocupação com uma fala mais monitorada. Possivelmente, em virtude de a entrevista ter acontecido com uma professora do convívio das alunas. A seguir segue a descrição das atividades realizadas no segundo semestre do ano letivo de 2014.

Atividade 1: Assistir às entrevistas feitas pelos alunos em sala de aula com a turma toda.

Nesta ocasião, a professora já tinha passado as entrevistas para o notebook pessoal e utilizou o Datashow e o telão da escola para reproduzir as entrevistas para os alunos assistirem as produções iniciais que eles haviam realizado. Nessa atividade, a professora procurou perceber as reações/comentários e dúvidas que os alunos pudessem ter acerca do gênero entrevista. As impressões e comentários foram feitos oralmente.

Atividade 2: Assistir duas entrevistas retiradas do YouTube.

A primeira entrevista foi retirada de uma gravação do programa “Jornal do Almoço” com a apresentadora Cristina Ranzolim, que entrevistou o “Dr. Leandro Minozzo sobre Alzheimer”, retirada do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=wqAEd3E3rx4> (RBSTV 09/09/2013). A segunda entrevista mostrada para os alunos foi a primeira cena do filme “Entrevista com o vampiro” em que o repórter Daniel Molloy (interpretado pelo ator Cristian Slater) entrevista o vampiro Louis, personagem principal (interpretado pelo ator Brad Pitt), primeiro diálogo da trama, cujo endereço é <https://www.youtube.com/watch?v=JTlTrJtyZ.V> (23/01/2014). Ao assistirem essas duas entrevistas, pretendeu-se mostrar aos alunos como é a organização específica do gênero, quanto à estrutura e o funcionamento, uma vez que neste gênero entrevistador e entrevistado possuem papéis diversos na interlocução. O(s) entrevistador (es) organizam um roteiro de perguntas, ouve(m) e registra(m) as respostas sem debatê-las ou discuti-las, enquanto o entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, e deve se limitar ao que é perguntado. A professora pretendia listar as semelhanças e diferenças percebidas nas duas entrevistas (uma vez que elas ocorrem em situações e linguagens diferentes), tais como as distintas maneiras de uso da linguagem, a postura do entrevistador e do entrevistado, a maneira com são

feitas as perguntas, por exemplo. No caso da primeira, ficou claro que a repórter pesquisou e convidou alguém especialista no assunto e, portanto, sabia algo sobre o assunto, porque menciona informações ao realizar as perguntas. Na segunda, foi uma entrevista de improviso, porque o repórter encontra o vampiro em um beco e o segue para saber quem ele era. Depois das visualizações das entrevistas, foi solicitada uma pesquisa para os alunos sobre entrevistas escritas em jornais, revistas ou sites disponíveis na Internet para trazerem no próximo encontro.



Figura 3: *Print Screen*: Imagem da Entrevista de Cristina Ranzolin.

Atividade 3: Fazer uma reflexão com os alunos sobre as semelhanças/diferenças entre as entrevistas assistidas e as entrevistas escritas, trazidas por eles.

A professora apresenta a sequência descritiva de uma entrevista e constrói com os alunos o roteiro de entrevistas para ser usado. Eles deveriam perceber a estrutura e a linguagem utilizada (formal ou informal), o uso dos pronomes pessoais e de tratamento, além de analisar o uso de concordância nominal e verbal nas perguntas. A professora levou atividades de uso da linguagem para estudar o uso dos pronomes e da concordância nominal e verbal típicos em uma entrevista.

Atividade 4: Formular um roteiro de perguntas coletivamente para serem feitas à entrevistadora do programa “Conexão UNISINOS”.

A professora enviou um e-mail para a apresentadora do programa de entrevistas solicitando que mostrasse aos educandos como ocorre uma entrevista televisiva. Segue o roteiro de perguntas feito coletivamente para fazer a entrevistadora do programa “Conexão UNISINOS”:

Perguntas a serem feitas para a visita à apresentadora - Vanessa:

- 1) Qual a sua função no Programa “Conexão UNISINOS”?
- 2) Há quanto tempo a senhora trabalha neste programa (ou como apresentadora)?
- 3) Que faculdade alguém precisa ter para ser entrevistadora em programa de televisão?
- 4) Foi muito difícil conseguir trabalhar em um programa televisivo?
- 5) Como são realizadas as entrevistas?
- 6) Com quanto tempo de antecedência as entrevistas são agendadas?
- 7) Que critérios são utilizados para se convidar alguém para ser entrevistado?
- 8) Que tipo de linguagem se usa em uma entrevista? (Formal ou Informal)
- 9) Em média, quanto tempo é utilizado para a realização de uma entrevista?
- 10) Como a senhora sabe se a pessoa entrevistada está dizendo a verdade ou não sobre o assunto da entrevista?
- 11) É muito complicado trabalhar em um programa de televisão?

(Foi sugerido que eles poderiam fazer outras perguntas que julgassem necessárias para esclarecer alguma curiosidade, desde que não fosse algo indelicado ou indiscreto, como por exemplo, “A senhora tem namorado?” ou “A senhora é casada?”, ou “Qual a sua idade?”, etc.)

Atividade 5: Visitar, professora e alunos, o set de entrevistas do programa “Conexão UNISINOS”, para que vissem como as entrevistas ocorrem nos bastidores.

Nessa ocasião, a diretora da escola acompanhou o grupo. A intenção da professora era que eles percebessem que, na prática televisiva, o entrevistado recebe a pauta da entrevista e as perguntas, antes que ela ocorra. Também era para fazerem as perguntas preparadas por eles para a entrevistadora acerca do gênero entrevista. No entanto, inicialmente a apresentadora do Programa Conexão UNISINOS se apresentou como entrevistadora e pesquisadora e falou sobre a rotina do programa e como ele é organizado por ela e pela equipe. Boa parte das perguntas formuladas pelos alunos foi mencionada durante a exposição oral da apresentadora, isso porque ele explicou para os alunos como se planejava e agendava com a pessoa entrevistada anteriormente para fazer o programa, como era feita a distribuição das atividades pelos membros da equipe. Mesmo assim, os alunos fizeram outras perguntas para ela.



Figura 4: *Print Screen*: Foto da Visita ao estúdio “Conexão UNISINOS”.

Atividade 6: Fazer uma reflexão sobre a visita ao estúdio do Programa “Conexão UNISINOS” em aula com os alunos, listando tudo que perceberam acerca do gênero entrevista.

E, caso não percebessem, refletir sobre o que eles perceberam de novidades ou o que eles entenderam sobre a tarefa de se fazer uma entrevista em programa televisivo.

Nessa ocasião, a professora de Artes cedeu o seu período para que as atividades pudessem ser concluídas, já que ela também precisava atender outra turma.

Atividade 7: Formular perguntas, digitá-las para que os alunos possam ter o roteiro para realizar entrevistas com as pessoas durante a visita a Mostra Interna da Escola.

Nesta atividade usamos o notebook da professora em sala de aula, porque a sala de informática não pode ser agendada para este dia, por estar ocupada com outra turma no mesmo horário até o final do ano. A professora pediu aos alunos que se apresentassem da seguinte maneira:

“- Nós somos alunos do 7º ano e estamos aqui para fazer uma atividade de entrevista para saber um pouco mais sobre o Atlético Clube Madureira e gostaríamos de lhe fazer algumas perguntas. O senhor (a) aceita?”. Se a resposta da pessoa fosse positiva, a professora sugeriu que os alunos a encaminhassem para a sala que seria organizada para realizá-las no dia da Mostra Interna. O roteiro de perguntas dessa atividade foi bem simples e curto, porque foi apenas para criar o ambiente de um estúdio de entrevista:

- 1) Qual seu nome?
- 2) Por que o (a) senhor (a) está aqui? (em caso do visitante responder apenas que veio ver os trabalhos realizados por alguém sem mencionar quem, fazer a próxima pergunta, caso contrário não será necessário).
- 3) Quem é o (a) seu (sua) filho (a) e em que ano estuda?
- 4) O senhor (a) mora há muito tempo em Guaíba?

- 5) O senhor (a) conheceu o Atlético Clube Madureira? (em caso afirmativo a esta pergunta fazer a próxima, se não agradecer ao visitando, desejando-lhe um bom dia e uma boa visita na escola).

Atividade 8: Mostra Interna na escola para reproduzir o gênero entrevista televisiva.

Nesta atividade os alunos criaram um cenário representando um estúdio de gravação para fazer perguntas para os visitantes da Mostra interna da escola. Dos trinta e oito alunos, apenas vinte e três compareceram a atividade, e todos seriam os entrevistadores. Foi combinado que dois alunos, de cada vez, fariam as perguntas que eles escreveram antecipadamente às pessoas que aceitaram ser questionadas (pais, irmãos, avós ou professores da escola que estivessem visitando a Mostra). A formulação de perguntas aconteceu na atividade anterior em um período/hora e a realização aconteceu em uma manhã de sábado, dia trinta de agosto de 2014.





Figura 5: *Print Screen*: Fotos da atividade da Mostra interna da escola.

Atividade 9: Refletir sobre a atividade realizada na Mostra para ver o que conseguiram saber sobre o clube e como se sentiram.

Os alunos disseram que se sentiram à vontade e tranquilos para fazer a atividade. Gostaram da tarefa de “fazer de conta” que eram entrevistadores. E comentaram a respeito da timidez de algumas pessoas que não aceitaram ser entrevistadas e da boa vontade das que aceitaram participar. Nesta ocasião foi pedido para que a Diretora e os alunos trouxessem fotos de festas no Clube no próximo encontro para que se pudesse conhecer como ele era.

Atividade 10: Olhar as fotos e fazer comparações com a realidade atual do Clube para conscientizar os alunos da importância deste espaço para escola.

Nesse encontro, aproveitou-se para olhar as fotos trazidas pelos alunos, pela diretora e pela professora para que eles pudessem ver como era o Clube antes da depredação. A professora levou um álbum de fotos do aniversário de sessenta anos de casados de seus avós para que pudessem ver como era a

estrutura interna do local. A diretora contou aos alunos que a escola havia realizado várias atividades no local, como Festa Junina, Baile de aniversário da Escola, Chá de Dia das Mães, Festividades de Natal e que quando a escola esteve em reforma o prédio serviu de sala de aula para os alunos da escola até a obra ficar pronta. Nesse momento, os alunos cobraram da diretora uma posição em relação a quando a obra da quadra iria começar. A mesma disse aos alunos que já havia sido liberada a verba para a construção, mas que esta não podia começar, porque a construtora precisava aguardar que a pessoa que vive lá no local o desocupasse.

Atividade 11: Produzir o roteiro de perguntas para serem feitas às duas pessoas da comunidade que conhecem a história do Clube desde a sua fundação até a sua decadência.

Os dois entrevistados convidados são um morador antigo do Bairro e um ex-presidente, sócio e fundador do Clube que frequentou e organizou as festas durante muitos anos no Clube. Nessa atividade, os alunos precisavam observar a estrutura da entrevista, o uso da linguagem adequada à situação de comunicação, a postura e a polidez no trato com os convidados. Perguntas sugeridas pelos alunos e anotadas para serem feitas no dia da entrevista ao morador antigo do bairro:

1ª Entrevista com o senhor Mario: (realizada na primeira semana de Novembro)

Fase de abertura: Apresentação do convidado (feita pela professora) e convite para se sentar no lugar reservado para o mesmo.

Fase de interlocução: Perguntas feitas pelos alunos e respostas do entrevistado.

1. Qual é seu nome completo?
2. O senhor poderia nos dizer se nasceu em Guaíba?
3. Onde o senhor mora atualmente?

4. O senhor sempre morou em Guaíba? (Em caso de resposta negativa fazer o seguinte questionamento: Quando o senhor veio morar em Guaíba?)
5. Onde o senhor estudou?
6. Até que série o senhor concluiu?
7. O senhor é casado e tem filhos?
8. O senhor conhece alguma história sobre o Atlético Clube Madureira?
9. O senhor sabe por que o Clube Madureira ficou daquele jeito? Ou o senhor sabe por que o Clube Madureira ficou em ruínas?
10. O senhor conhece alguma história sobre a nossa escola?
11. Qual a sua profissão? E que profissão o senhor está exercendo ainda?
12. Quando o senhor começou a trabalhar?
13. O que o senhor pensa que poderia ou deveria mudar em nossa cidade?

Fechamento da Entrevista – agradecimentos e entrega de um mimo sugerido pelos alunos, um cartão de agradecimento e uma barra de chocolate personalizada.

Bater palmas para encerrar e convidar o entrevistado para confraternizar com a turma.



Figura 6: Print Screen: Foto da entrevista com senhor Mario.

2ª Entrevista com o Senhor Adriano: (Esta entrevista teve que ser adiada três vezes em virtude de atividades escolares que precisaram ser feitas em

concomitância às tarefas para se desenvolver a sequência de atividades com o gênero entrevista, realizada na primeira semana de dezembro)

Fase de abertura: Apresentação do convidado (feita pela professora) e convite para se sentar no lugar reservado para o mesmo.

Fase de interlocução: Perguntas feitas pelos alunos e respostas do entrevistado.

Roteiro de perguntas feitas para o senhor Adriano:

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Que idade o senhor tem?
- 3) O senhor é casado e tem filhos? (em caso afirmativo, perguntar “Quantos filhos o senhor tem?”)
- 4) O senhor mora em Guaíba? E sempre morou aqui?
- 5) Nesse tempo que o senhor vive em Guaíba, conhece a história do Atlético Clube Madureira?
- 6) O senhor lembra e sabe nos dizer o nome de algumas pessoas que ajudaram a construir e fundar o Atlético Clube Madureira?
- 7) Como o Clube era mantido financeiramente?
- 8) O senhor poderia nos contar algum evento, ou festa marcante na história do Atlético Clube Madureira?
- 9) O senhor organizou e participou de muitas festas no Clube?
- 10) O senhor tem alguma mensagem para deixar para as próximas gerações que não conhecerão o Atlético Clube Madureira?

Fechamento da Entrevista – agradecimentos e entrega de um mimo sugerido pelos alunos, um cartão de agradecimento e uma barra de chocolate personalizada.

Bater palmas para encerrar e convidar o entrevistado para confraternizar com a turma.



Figura 7: *Print Screen*: Foto da entrevista com senhor Adriano.

Atividade 12: Confeccionar uma Grade Avaliativa sobre os elementos presentes nas duas últimas entrevistas.

Os alunos deveriam assinalar as respostas de acordo com o que puderam observar que aconteceu durante as entrevistas. Pensando nesses pontos mencionados, anteriormente, a professora digitou as perguntas sugeridas formulando uma Lista de Avaliação acerca da estrutura base de uma entrevista, cujo título da atividade ficou “**Capriche na entrevista**”:

1- Abertura

A entrevista apresenta um breve texto de introdução/apresentação em que o aluno apresenta o entrevistado e o assunto a ser tratado:

- () o aluno realiza plenamente a tarefa
- () não apresenta, mas fala sobre o assunto
- () apresenta o entrevistado, mas não fala sobre o assunto
- () não apresenta o entrevistado, nem o assunto
- () Outro:.....

2- Apresentação

De que maneira o entrevistador apresentou o entrevistado:

- Cordialmente, usando palavras ou expressões adequadas a situação
- Descumpriu as normas da cordialidade
- Não se importou com a maneira com que realizou a apresentação, usando palavras ou expressões inadequadas(cara, meu, tchê, etc.)

3- Linguagem – usou uma linguagem:

- totalmente formal
- mais próxima do formal
- informal, mas sem palavras inadequadas
- informal, com gírias, expressões populares, jargões, etc.
- respeitou os turnos de fala, isto é, aguardou o entrevistado falar, sem sobrepor-se a sua fala, dando espaço para falarem/ouvirem-se um de cada vez
- respeitou parcialmente os turnos de fala, interrompendo algumas vezes, antes do entrevistado finalizar as suas colocações
- não respeitou os turnos de fala, interrompendo a fala do entrevistado ou não deixando espaço para que ele finalizasse suas ideias

- usou pronomes adequados (senhor(a), seu/sua, etc.)

- Sim Não Parcialmente

- usou os pronomes interrogativos adequados nas perguntas (que, como, quando, quem, etc.)

- Sim Não Parcialmente

- usou a concordância nominal

- Sim Não Parcialmente

- usou a concordância verbal

- Sim Não Parcialmente

4- Observação de tempo

- procurou saber quanto tempo o entrevistado dispunha para realização da entrevista
- não se preocupou em saber quanto tempo o entrevistado disponibilizou para a realização da entrevista

() após saber de quanto tempo teria para realizar a entrevista, respeitou o tempo disponível

() Não respeitou o tempo disponível

5- Preparar-se bem

- pesquisou sobre o entrevistado:

() Sim () Não () Parcialmente

- pesquisou sobre o assunto tratado:

() Sim () Não () Parcialmente

- criou um roteiro de perguntas:

() Sim () Não () Parcialmente

- fez perguntas desnecessárias ou inadequadas (idade, opção sexual, credo, etc.):

() Sim () Não () Parcialmente

- alongou um assunto que não tinha relevância:

() Sim () Não () Parcialmente

6 – Respeito, cordialidade e paciência

- realizou as perguntas de maneira respeitosa, clara e objetiva:

() Sim () Não () Parcialmente

- cortou algum assunto que julgou desnecessário causando desconforto ao entrevistado:

() Sim () Não () Parcialmente

- reformulou a pergunta, quando o entrevistado não a entendeu:

() Sim () Não () Parcialmente

- foi gentil com o entrevistado:

() Sim () Não () Parcialmente

- elaborou novas perguntas, quando necessário:

() Sim () Não () Parcialmente

7 – Encerramento ou fechamento:

- após terem se esgotado as perguntas ou o tempo, despediu-se adequadamente e agradeceu a presença do entrevistado:

() Sim () Não () Parcialmente

Produção Final – Entrevista Oral

Foram feitas entrevistas com os convidados Sr. Mario, morador antigo do bairro e o com Sr. Adriano, ex-presidente e um dos fundadores do Clube. Foi sugerido aos entrevistados que trouxessem fotos ou documentos nessas ocasiões para mostrar aos alunos. As entrevistas foram gravadas e mostradas para os alunos para que pudessem perceber se tiveram o caráter de uma entrevista televisiva ou se ficou diferente. Houve um momento de reflexão, quando puderam responder à lista de avaliação confeccionada anteriormente para verificar os pontos positivos e negativos das atividades.

A linguagem oral que normalmente os alunos usam em suas relações sociais e pessoais é direta e espontânea. Além disso, nas situações informais, os aprendizes costumam ter um domínio considerável dos recursos linguísticos e pragmáticos, e, por isso, se comunicam com eficiência. Esses usos orais informais não serão objeto de estudo desta pesquisa, mas o ponto de partida para que se possa refletir sobre o uso da linguagem cotidiana até uma forma mais monitorada da linguagem na oralidade. A riqueza e a complexidade da oralidade nos mostra que existe uma pluralidade de usos regidos por normas distintas segundo os diferentes contextos. Assim, o tipo de interlocutor, o local de circulação, os diferentes estilos de entrevistas, o grau de especificidade do tema, as situações de comunicação, mostram muitas variações nas características das produções iniciais dos alunos.

A sequência de atividades que se analisam nesta pesquisa foi adaptada a partir da sequência apresentada por Santasusana (2010, p. 145), que propõe desenvolver um esquema para se apresentar a relação entre os objetivos e as atividades básicas que se deseja alcançar na aprendizagem dos alunos. O quadro a seguir pretende traçar um paralelo entre os objetivos esperados pela professora e as atividades pensadas para a elaboração de uma entrevista, a fim de auxiliar no trabalho da professora, adaptado pela pesquisadora para a sequência de atividades que propôs aos seus alunos.

Quadro 4: Objetivos e atividades desenvolvidas

Objetivos	Atividades
Reconhecer as características de um gênero discursivo: a entrevista.	Apresentação de modelos de entrevistas.
Relacionar informação relevante e pertinente em relação à situação de comunicação.	Refletir sobre semelhanças/diferenças entre entrevistas assistidas e as escritas, trazidas por eles.
Comunicar oralmente, em forma de entrevista, uma informação obtida através de um diálogo.	Exposição da comunicação dos resultados das entrevistas realizadas.
Estudar os elementos de uso da linguagem formal, mais comuns na linguagem monitorada em uma entrevista (pronomes, concordância nominal e verbal).	Refletir e usar adequadamente os dêiticos, a concordância nominal e verbal na entrevista.
Produzir um gênero discursivo oral destinado a uma situação de comunicação formal: uma entrevista roteirizada/semiestruturada (com roteiro e estudo sobre o assunto tratado).	Planejar o roteiro de entrevista para a apresentadora do programa “Conexão UNISINOS” e observar a linguagem própria à situação de comunicação para escrever as perguntas.
Refletir sobre a entrevista e estudo sobre o tema abordado.	Perceber os elementos do roteiro de entrevista feito para realizar com os visitantes na Mostra Interna da escola.
Refletir sobre os elementos e o	Perceber a linguagem e as

roteiro das entrevistas feitas com os convidados.	características nas entrevistas com os convidados Sr. Mario e Sr. Adriano.
Refletir sobre os elementos presentes nas duas últimas entrevistas.	Confecionar a Grade Avaliativa, observando as reflexões dos alunos.

Quadro 5: elaborado pela autora

Para efeito de pesquisa, o capítulo a seguir, Resultados e Discussão, trata da análise das atividades desenvolvidas pela professora de língua materna com seus alunos de 7º ano sobre o gênero oral entrevista, a fim de discutir se a sequência de atividades é ou não um PDG, como o proposto por Guimarães e Kersch (2012). Inicialmente, trará uma das produções iniciais feitas pelos alunos, a mesma analisada pela professora, para mostrar o que os alunos sabiam acerca da estrutura e das características próprias do gênero oral entrevista para que se possa fazer uma discussão com maior profundidade. Escolheu-se discutir acerca do excerto escolhido pela professora para servir de diagnóstico, a produção inicial dos alunos, porque representa melhor os aspectos relevantes para esta pesquisa. Além disso, a partir da análise da produção inicial, segundo os pressupostos teóricos da metodologia de um PDG, se pode fazer uma análise mais detalhada e crítica das propostas pedagógicas elaboradas pela professora, e, assim, discutir se foram adequadas para a proposta do trabalho com a oralidade na sala de aula e, de fato, desenvolver a fala monitorada dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a refletir acerca das atividades desenvolvidas pela professora com seus alunos analisam-se e se discutem os resultados observados nas atividades que ela propôs com o gênero entrevista. A partir disso, pode-se verificar o que foi positivo e proveitoso na aprendizagem dos alunos e o que poderia ser melhorado, se fosse desenvolvido um Projeto Didático de Gênero (PDG) nos moldes propostos por Kersch e Guimarães (2012) e Guimarães e Kersch (2012; 2015). Inicialmente, far-se-á uma discussão acerca da sequência de atividades da professora fazendo um paralelo com as etapas para se elaborar um PDG que possa contemplar o aprendizado através do gênero estudado.

4.1 Análise das atividades desenvolvidas: Por que não é um PDG?

Inicialmente, observa-se, na análise feita pela professora sobre a produção inicial de suas alunas, que ela estava muito preocupada com a linguagem oral mais próxima da escrita. Ao pressupor-se que a professora só poderia trabalhar com os conhecimentos prévios que tinha e, ao perceber-se que a concepção de linguagem que ela tinha era da “linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1996; TRAVAGLIA, 2002; MATÊNCIO, 1994) pode-se supor que ela ainda estava muito influenciada no que Faraco (1999) menciona como o ensino tradicional preocupado com a gramática; focada na estrutura formal do gênero e sem aprofundamento teórico. A professora, então, sem compreender a leitura e escrita, e, por extensão, a oralidade, como práticas sociais acabou desenvolvendo atividades voltadas à oralidade como extensão da escrita. Para Geraldi (1996), os professores que não têm ainda bem clara a concepção da linguagem em uso, optam por fazer uma mistura de concepções de linguagem distintas: “quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional”. Além disso, Faraco (1999) afirma que, ao se escolher trabalhar com o texto como objeto central do ensino, se está assumindo outro entendimento do que vem a ser a linguagem, a de que ela “se dá por meio do

uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual” (FARACO, 1999, p. 86), e essa postura não se observa na análise inicial da professora para desenvolver as atividades.

Outro aspecto crítico acerca da concepção de linguagem da professora é que sua preocupação com a linguagem escrita não deveria ser o mote principal das atividades desenvolvidas com os alunos, porque, como a maioria das entrevistas é um gênero, primeiramente, oral, e se assemelha a uma conversa informal, a linguagem é apresentada na forma de diálogo, logo, ninguém poderia falar como se escreve. Isto quer dizer que a entrevista é marcada pela troca de turnos de fala entre os participantes e, em algumas situações é mais informal. Cabe aqui lembrar que, na figura de Marcuschi (2001, p. 41), que reproduzimos na seção “O gênero entrevista – o contínuo oral e escrita”, o uso da linguagem escrita está em paralelo com a oralidade em contextos sociais básicos da vida cotidiana. Nesse caso, a entrevista está em um contínuo que oscila entre a fala e a escrita e vice-versa, dependendo da situação de comunicação em que ocorre e dos interlocutores envolvidos.

Após a apresentação das atividades desenvolvidas pela professora, na tentativa de estimular o uso da linguagem oral em uma situação de comunicação específica como a entrevista, e mais próxima de uma linguagem mais monitorada, percebe-se que uma análise mais detalhada das tarefas se faz necessária para verificar o que de fato foi relevante na aprendizagem dos alunos. Percebe-se que a professora, após a verificação da produção inicial dos alunos, realizou uma sequência de atividades em que usa alguns elementos da proposta metodológica de um PDG. Porém, ao não se apropriar devidamente acerca do embasamento teórico e das etapas basilares da aplicação dessa metodologia, acabou criando uma sequência de tarefas, sem muita ligação entre elas, sobre o gênero entrevista, esquecendo-se dos elementos constitutivos do gênero que, de fato, deveriam ter sido desenvolvidos. Acredita-se que ela tenha criado a proposta de trabalhar com o gênero oral apoiada no que trazem os PCNs sobre a relevância de trabalhar a oralidade nas práticas docentes, sem saber de fato como se poderia fazer isso (talvez, poucos, de fato, saibam). No entanto, estas atividades realizadas pela professora ficaram presas à estrutura e às regras gramaticais e, principalmente, à concepção de linguagem como expressão de pensamento,

isto é, atrelada às regras gramaticais a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, sem pensar na linguagem em uso, utilizadas nas interações sociais.

Creemos que a análise das atividades da professora pode nos indicar como se pode criar um PDG para trabalhar a oralidade usando o gênero entrevista ou outro que fosse mais adequado para desenvolver a oralidade em estilos mais monitorados. Como a entrevista é um gênero muito próximo do diálogo, talvez outro gênero, como o Seminário ou o Debate, pudesse corresponder melhor às expectativas da professora sobre o uso monitorado da língua, integrando-o aos contextos escolares, tornando-o um megainstrumento de aprendizagem de língua materna. Para que se pudesse perceber o uso da linguagem, precisou-se refletir sobre as atividades realizadas pela professora para complementar as tarefas propostas com os aprendizes.

Inicialmente, em um Projeto Didático de Gênero (PDG), o professor precisa planejar algumas etapas cruciais para a didatização do gênero. A primeira é entender as teorias basilares presentes na concepção de um PDG como apresentam Guimarães e Kersch (2014). As autoras veem na proposta de didatização dos gêneros uma possibilidade de prática docente apoiada no uso da linguagem como interação (Vygotsky, 1986[1989]) e Volochinov e Bakhtin(1929[1979]); no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006); na noção de gênero (Volochinov,1929[2006]; Bakhtin, 1953[2003]; Bronckart, 2004) como organizadora do ensino da língua (Schneuwly e Dolz, 2004); nas perspectivas de análise linguística acerca das necessidades dos aprendizes (Kleiman, 2000); na proposta de leitura como atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003), e na concepção de múltiplos letramentos relacionados a práticas sociais (Kleiman e Oliveira, 2008).

Na formulação da sequência de atividades da professora, percebe-se que lhe faltou a apropriação da teoria e da sistematização de um PDG para poder desenvolvê-lo. Houve uma tentativa de criar uma sequência de tarefas aos aprendizes, mas essas acabaram acontecendo sem um aprofundamento maior acerca do gênero para que realmente houvesse um aprendizado construído em língua materna acerca desse gênero oral. Trata-se de um conjunto de atividades desconexas, que não convergem para o fim desejado: o desenvolvimento da fala monitorada dos alunos. Com o propósito de se

visualizar a sistemática de um PDG, elencar-se-ão as etapas de seu planejamento mostradas por Guimarães e Kersch (2014):

- Etapa 1: Pensando o (s) gênero e a (s) prática (s) social (is);
- Etapa 2: Analisando a produção inicial;
- Etapa3: Levantando os conteúdos linguísticos necessários para a construção deste PDG, considerando estes alunos e sua primeira produção;
- Etapa 4: Desenvolvendo leitura e leitura extensiva;
- Etapa 5: Apresentando as oficinas;
- Etapa 6: Avaliando ao longo do PDG;
- Etapa 7: Produção final e sua reescrita.

Segue-se, portanto, nas subseções seguintes, a análise a partir das etapas sugeridas pela metodologia de um PDG, fazendo-se uma reflexão acerca do trabalho realizado pela professora.

4.1.1 Pensando o (s) gênero (s) e a (s) prática (s) social (is)...

A primeira etapa desenvolvida em um PDG é pensar em uma prática social que possa acontecer em uma situação comunicativa e a escolha de um gênero textual oral ou escrito para desenvolver a aprendizagem de língua materna. Guimarães e Kersch (2014) mencionam ainda que, dependendo da situação de comunicação, podem ser estudados dois gêneros que se complementem, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social nas esferas de circulação desse (s) gênero (s). A definição da prática social deve levar em conta alguns aspectos relevantes sobre os aprendizes. É necessário, pois, questionar-se: em que realidade os alunos estão inseridos? As produções realizadas pelos alunos estarão inseridas em que prática social? Que gênero textual poderá ser trabalhado neste projeto? Que tema será mais apropriado para se trabalhar no projeto? É possível incluir uma leitura extensiva? Que título terá o PDG?

A prática social foi definida pela professora, como se viu no capítulo destinado à metodologia, a partir da necessidade de se averiguar sobre o tema “Resgate de memórias” e o subtema “Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira”, em função, segundo ela, da curiosidade apresentada pelos alunos em saber o que tinha acontecido com o clube, cujo prédio, vizinho da escola, estava em ruínas, e da necessidade de terem uma quadra poliesportiva no

lugar, já que a escola não possuía uma. Por essa razão, a escolha do gênero para desenvolver a oralidade foi o gênero entrevista. Porém percebe-se que a professora ficou mais preocupada com o fim que esta sequência de atividades possuía, que era o de produzir um documentário, do que aprofundar os conhecimentos dos aprendizes acerca do gênero entrevista. As atividades foram realizadas com o propósito de servir à produção do documentário e não para descrição e apropriação do gênero. Retomando o que Guimarães e Kersch (2014) dizem sobre o estudo do gênero, entende-se que, inicialmente, a professora precisaria ter desenvolvido atividades que contemplassem a aprendizagem do gênero entrevista. Depois poderia ter feito o acréscimo de atividades que contemplassem o gênero roteiro de documentário para mostrar aos aprendizes a importância de se fazer uma pesquisa aprofundada dos fatos da história do clube para a produção de um documentário e que o gênero entrevista se presta bem para fazer parte de uma produção de documentário. Contudo, a professora acabou realizando uma sequência de atividades com entrevistas orais diversas, que acabaram não levando ao fim desejado, que era, como se disse, desenvolver a oralidade dos alunos, em estilo mais monitorado.

Quando se pensa no gênero entrevista, há que se atentar para as suas características, isto é, se entender o seu uso. Sabe-se que a entrevista caracteriza-se por uma conversa ou colóquio entre pessoas em local combinado, para obter informações verdadeiras referentes a um dado relevante à sociedade, esclarecimentos, avaliações, opiniões sobre alguém, ou algum fato, ou alguma instituição, entre outras. Segundo Costa (2012), “trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso”, o entrevistado possui o conhecimento acerca do assunto/tema que será tratado, enquanto o entrevistador direciona as perguntas e mantém a ordem e mediação da entrevista. E, pensando nessa função social que a entrevista apresenta, pode-se perceber que, se a professora tivesse se dado conta de que o gênero entrevista tem a função social de expressar espontaneamente as opiniões ou conhecimentos de quem é entrevistado e que o entrevistador se presta a realizar as intervenções, previamente, combinada ou não, poderia ter percebido que apenas a entrevista não se prestaria a desenvolver a linguagem monitorada dos alunos.

Neste caso, se a intenção da professora era de fato, desenvolver a linguagem monitorada, teria que ter escolhido outro gênero, o Seminário, ou a Exposição Oral individual, ou uma Palestra, por exemplo, que poderia propiciar a linguagem mais próxima da escrita, que a professora procurava inicialmente. A entrevista desenvolve a oralidade do aluno, mas no que diz respeito ao caráter expositivo do gênero e a troca de informações entre interlocutores, ou em alguns casos relatos de histórias apresentadas pelos entrevistados, que provoquem outras perguntas pertinentes ao assunto e que não estavam planejadas anteriormente.

Para Schneuwly (2004, p. 129), o ensino de gêneros orais na escola, em língua materna, “implica a construção de uma relação nova com a linguagem”, isto é, entendê-la como interação e, pensando-se nessa concepção, pode-se assinalar que a entrevista realizada pelos alunos não provocou interação, porque os alunos se limitaram a escrever e a ler as perguntas formuladas, muitas vezes, sem prestar a devida atenção à resposta dada pelo entrevistado. O autor também menciona que algumas concepções usuais sobre o oral e seu ensino são o entendimento da oralidade como materialidade (meio físico), ou como espontaneidade (expressão do pensamento), ou o trabalho com o oral como norma. Essas concepções, segundo Schneuwly (2004), são as concepções do oral para alguns dos “professores-estudantes aos quais foi feita a seguinte pergunta: O que é oral para você?” (p. 130). Porém, ao analisar as respostas, o autor menciona que existem duas concepções acerca do oral que se destacam entre os professores. De um lado, “aquele em que o aluno se exprime espontaneamente”, sem o uso da escrita, “no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo”, e de outro, “o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas.” Para o autor, pensar na oralidade apenas como materialidade ou como espontaneidade, sem maiores reflexões, não é suscetível de se tornar objeto de ensino, porque entende o oral “puro” como algo que se aprende naturalmente, na própria situação de comunicação. Provavelmente, se, na época em que a professora começou a querer trabalhar com oralidade, tivesse sido lhe perguntado o que era oral para ela, teria respondido que sua concepção sobre o oral e seu ensino na escola era o de “trabalhar o oral como norma” (SCHNEUWLY, 2004, p. 131), isto é, para ela, ensinar o oral é fazer com que o aluno se exprima

corretamente, exprima suas ideias de maneira clara, coerente e adequada, como preparação para escrita, o que, de certa forma, justifica o que propôs para os alunos.

Não se pode, pois, perceber o oral como algo que se aprende apenas para preparar a escrita, ou o que permite formular ideias para que se possa passar ao código escrito. Ora, ao se pensar somente sobre estes aspectos, vê-se a linguagem como homogênea, no entanto sabe-se que tanto os alunos, como qualquer falante, têm uma linguagem que não é homogênea, pois ela acontece em interação com variantes adquiridas ao longo da aquisição de sua linguagem, tanto oral, quanto escrita. Então, por que não partir de uma situação de comunicação oral inicial, sem ser monitorada para depois construir saberes acerca da língua materna oral monitorada desses aprendizes?

Observando as atividades da professora para responder a essa pergunta, inicialmente, vê-se que a sua concepção de linguagem ainda está muito mais arraigada às questões gramaticais, mencionadas por Geraldini (1984), do que as noções de priorizar a aprendizagem da linguagem em uso. As atividades desenvolvidas por ela pretendiam partir das finalidades do ensino de língua materna a fim de proporcionar ao educando o domínio da linguagem mais monitorada e próxima da escrita nas diversas situações de comunicação, tanto no âmbito escolar como fora dele. Acredita-se, porém, que a forte influência dos anos de trabalho com gramática em sala de aula dificultou um pouco a percepção de que a interação na linguagem era mais importante e seria mais eficiente, se fosse trabalhada com o estudo dos gêneros em sala de aula, e da escolha de um gênero que fosse mais adequado para isso.

Nesse caso, percebe-se que a situação de comunicação que a professora propõe aos alunos é partir de uma prática social em que eles se coloquem consciente e voluntariamente com seu próprio comportamento linguístico, porém ela mesma não demonstra essa concepção ao longo das atividades, porque está mais preocupada que o aluno saiba usar a linguagem mais monitorada, que para ela significa “falar como se escreve”. Para que isto acontecesse de fato, a professora deveria ajudar o aluno a tomar consciência de que deve fazer uso de instrumentos que possibilitem a representação de suas habilidades na oralidade e na escrita, podendo fazer uso da linguagem

em situações complexas. Refletindo-se sobre as atividades da professora, pensa-se como Schneuwly (2004), de que:

“não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 135)

As práticas escolares a que o autor se refere tomam as formas mais ou menos estáveis que se percebem como gêneros e, a partir dessas formas os professores podem ajudar os seus alunos a perceberem a linguagem heterogênea com que se pode trabalhar. Pensa-se, que, nas práticas escolares, o trabalho com os gêneros podem ser um instrumento de uso sistemático, isto é, o gênero escolhido é trazido para as salas de aula, o professor apropria-se do conhecimento acerca dele para depois mediar as aprendizagens dos alunos sobre o gênero escolhido. Não se pode esquecer que, em cada comunidade linguística, os textos produzidos são reconhecidos como gêneros que têm identidade, assim como o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a sua forma de organização (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-los (o estilo). A escolha e a descrição de um gênero, portanto, depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator (indivíduo que interage). O locutor, sujeito que se expressa, nesse caso, age linguisticamente em uma situação de comunicação de acordo com vários elementos – o lugar social, o destinatário, o tema, a finalidade e o estímulo – e o gênero desempenha o papel de interface entre os interlocutores durante a interação. As atividades desenvolvidas mostram que os alunos até desenvolveram o gênero proposto pela professora, mas de maneiras repetitivas e sem aprofundamento acerca do real papel que a interlocução de uma entrevista representa na esfera social, tampouco as diversas atividades paralelas contribuíram para isso.

A escolha de um gênero oral para fins educativos é algo presente nos documentos oficiais, como PCNs. As pesquisas presentes em artigos, como de Belintane (2014) e de Teixeira (2012) sobre gêneros orais, por exemplo, procuram mostrar o que os livros didáticos trazem para se trabalhar na sala de

aula, mas não fazem uma análise aprofundada, apenas mencionam se trazem ou não essa proposta para o ensino de língua materna. Acredita-se que essa falta de estudos de atividades que contemplem o ensino da oralidade também pode ser um motivo para a dificuldade da professora em formular atividades que realmente priorizassem o ensino da linguagem através de gêneros orais.

Faltando-lhe o embasamento necessário, a professora, então, criou uma sequência de atividades que ela acreditava própria para trabalhar o gênero entrevista e desenvolver a aprendizagem em seus alunos. No entanto, Guimarães (2013) ressalta o quão importante é para o professor ser um agente de ensino, que assuma o papel de *ator* (Bronckart, 2008) de sua própria prática docente, produzindo uma transposição didática para trabalhar a partir do gênero escolhido. E esse é o papel ideal do ser docente, se tornar coautor dos processos de aprendizagem de seus alunos.

Depois de decidir o gênero que trabalhará com os alunos num PDG, é de suma importância que o professor estude o gênero. Esse estudo deve ajudá-lo a apropriar-se da estrutura e funcionamento, o que conseguirá com a elaboração da *Modelização Didática do Gênero (MDG)*. Esse estudo do gênero escolhido para ser trabalhado com os alunos serve para que o professor possa perceber o que deve ensinar aos aprendizes. Na base teórica do ISD, a produção de um MDG serve como ferramenta didática para o professor, cujo objetivo é guiar as intervenções feitas por eles e realçar o que se pode ensinar no trabalho com os gêneros textuais orais ou escritos, como finalidade de ensino de língua materna a partir do conhecimento prévio dos aprendizes. A partir desse estudo, o professor pode realizar a transposição didática do gênero. Percebe-se que a professora não conseguiu entender a sistemática da transposição didática e se preocupou em mostrar para os alunos a diversidade de entrevistas, enfatizando apenas a estrutura do gênero, sem apropriar-se de outras características e de mostrá-las aos alunos.

Segundo Rojo (2001), quando se trabalha com gêneros é necessário refletir acerca do que “os aprendizes em foco conseguem produzir e compreender de textos do gênero em questão”, isto é, o que eles têm de conhecimento sobre o gênero. A autora julga relevante, ainda, a relação entre dois conjuntos de dados, isto é, aqueles “resultantes da descrição do gênero” (que capta suas características e funcionamento), e “os resultantes da

avaliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos para textos no gênero” (que capta o desenvolvimento real e potencial dos alunos sobre o gênero tratado, isto é, capta as dimensões ensináveis acerca do gênero). Depois dessa comparação entre os dois conjuntos de dados, a autora menciona que, na modelização do gênero, o professor pode selecionar:

“[...] o que se deverá ensinar das características e do modo de funcionamento do gênero, para aquele conjunto específico de alunos. O resultado desta seleção, num planejamento, comporá os objetivos de ensino (e os indicadores de aprendizagem visados) e organizará o tempo e o material escolar, componentes do projeto o programa de ensino (sequência didática).”
(ROJO, 2001)

O Modelo Didático de Gênero entrevista construído tem a pretensão de mostrar o que é relevante para se aprender acerca do gênero. A entrevista deve levar em conta a função social e o objetivo a que se presta; a delimitação do perfil social dos interlocutores (entrevistador e entrevistado) que podem variar de acordo com a sua classe social, cultural, econômica e faixa etária, o suporte de comunicação e o público-alvo; as temáticas devem estar relacionadas/subordinadas a diversos fatos reais, históricos ou novos, recentes ou antigos considerados importantes e verossímeis para informar a sociedade, uma vez que é um evento dialógico; o suporte de veiculação, pois circula em várias mídias (televisão, jornais ou revistas impressas ou virtuais, rádio, internet ou eventos escolares); as características estruturais do gênero e sua organização (entrevista individual, coletiva, exclusiva, jornalística, televisiva, de improviso – sem roteiro de perguntas planejado antecipadamente, ou planejado ou roteirizado – semiestruturada, ou estruturada); as sequências textuais (expositivas ou narrativas); os tipos discursivos (expor, narrar ou relatar); marcas e recursos recorrentes (alternância entre a primeira e a segunda pessoa do discurso); linguagem (que depende do perfil do veículo de comunicação e do interlocutor); as vozes sociais; a coesão verbal (emprego dos tempos verbais adequados a situação de comunicação, predominando o uso do presente e do pretérito perfeito do modo indicativo); o uso de recursos extralinguísticos para comprovar o fato sobre o qual se entrevistou e conquistar o público-alvo; a presença ou não de modalizadores (dependendo da situação comunicativa ou do uso de citações ou depoimentos de outras pessoas para

comprovação da informação); características dos períodos (normalmente, curtos e diretos, podendo ocorrer o uso da voz passiva); coesão nominal (retomadas anafóricas); organizadores textuais (os articuladores são muito usados para garantir a organização e coerência dos discursos); pontuação recorrente (representados por sinais de pontuação na escrita e a entonação na fala); estratégia de apresentação e de encerramento/agradecimento; credibilidade da informação (muito importante para não causar nenhum tipo de constrangimento ao entrevistador ou ao entrevistado e para mostrar o respeito do redator com o público). A partir desses aspectos, o professor pode mostrar o que realmente é relevante na produção do gênero entrevista em conformidade com a situação comunicativa escolhida para trabalhar com os aprendizes.

Como se pode perceber pela quantidade de informações necessárias acerca do gênero, deve-se conceber a modelização didática antes de se desenvolver as atividades com os aprendizes. Nota-se que a professora, ao formular as atividades, não tinha o conhecimento prévio detalhado dessa ferramenta. Acredita-se que, se ela tivesse esse dado teórico a seu favor, poderia ter feito atividades realmente eficazes para realizar a transposição didática do gênero entrevista oral nos moldes do PDG. Percebe-se que a não apropriação dessa parte tão importante para a formulação de um PDG causa uma grande confusão e desorganização nas atividades da professora, porque elas acabaram superficializando o gênero, porque nem a professora, nem alunos realizaram as atividades com propriedade.

Seguindo-se o esquema da sequência didática (Figura 1, p. 53) que é uma das bases teóricas para a organização sistemática de um PDG, após se fazer a modelização do gênero, a próxima etapa é apresentar aos alunos o projeto e inseri-los em uma dada situação de comunicação em que o gênero que será trabalhado de fato ocorra. O professor deverá solicitar, então, *uma produção inicial* (Schneuwly; Dolz, 2004) para que possa fazer um diagnóstico real das carências de aprendizagem de seus alunos.

4.1.2 Analisando a produção inicial e fazendo o diagnóstico

Na produção inicial, o professor apresenta a proposta de trabalho, vincula o pedido de produção textual a uma prática social e incentiva o seu aluno a escrever ou realizar a tarefa, sem apresentar ou mostrar a ele um

modelo do gênero que se vai trabalhar. Deverá apenas explicar a função social e as características do gênero, ou seja, como ele pode ser escrito ou efetuado naquela situação enunciativa, o que resultará na produção textual escrita ou oral da produção inicial. Neste caso, a professora, a exemplo da metodologia de trabalho com sequência didática, realizou o segundo aspecto. Isso porque, ela fez a apresentação do projeto sobre o resgate de memória do Atlético Clube Madureira e solicitou aos alunos que fizessem entrevistas com pessoas da escola (funcionários, ou professores ou da equipe diretiva), usando a câmera fotográfica ou o celular para a filmagem da tarefa.

Quanto ao diagnóstico realizado sobre a produção inicial, pode-se perceber que os alunos mostraram conhecer o funcionamento do gênero entrevista, porém realizaram um questionário bastante informal. Também não demonstraram habilidades no que diz respeito à estrutura-base de uma entrevista planejada com roteiro de perguntas, por exemplo. A professora deveria ter aproveitado os dados da entrevista para desenvolver a estrutura do gênero, ou as capacidades de linguagem de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, por exemplo. No entanto, planejou atividades para desenvolver com seus aprendizes que resultaram em amostras de várias entrevistas diferentes, com diferentes objetivos, sem uma organização didática mais adequada à proposta que havia idealizado, como sugere a metodologia de PDG.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 86), uma entrevista pode “constituir-se num modelo simplificado, suscetível de facilitar a aprendizagem do papel do mediador, da co-gestão e da regulação da conversa formal”. Para os autores, esse gênero implica um jogo de papéis em que o entrevistador (mediador) inicia e termina a entrevista, provoca a palavra do outro, estimula a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação. Já o entrevistado, depois de aceitar essa situação de comunicação, deve responder e prover as informações solicitadas. Além desses dois interlocutores, existe ainda o público-alvo que deve ser levado em conta para que as informações prestadas sejam suficientemente claras e a “co-gestão direta” das informações “permanece uma das suas características constitutivas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 86) do gênero.

Se a professora tivesse tomado o caminho do estudo do gênero poderia ter observado os pontos apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), bem como poderia ter se preocupado com a estrutura do gênero apresentada na Modelização Didática de Gênero como ferramenta de orientação nas intervenções que precisaria demonstrar aos seus aprendizes. A partir dessa modelização, a professora precisaria formular atividades que atendessem às características típicas do gênero. Refletindo sobre a produção inicial, a professora poderia passar para a próxima etapa de um PDG, pensar nos conteúdos linguísticos necessários para a construção do projeto, levando em consideração os alunos e a sua primeira produção.

4.1.3 Levando os conteúdos linguísticos necessários para a construção do PDG, considerando os alunos e sua primeira produção...

Ao pensar na construção de um PDG, o professor precisa estar atento ao que mencionam Guimarães e Kersch (2014) em que ele não deve apenas repetir uma prática já existente ou escrita em um livro didático, por exemplo, e sim criar seu próprio planejamento, isto é, como as autoras mencionam:

“(...) o professor não apenas executa um plano que lhe é dado, previamente, mas, ao conceber e desenvolver seus projetos, na sua interação com o meio – seus pares, alunos, pais, direção, Secretaria de Ensino – ele, dá forma a seu agir, atribui sentido ao que faz.”
(GUIMARÃES; KERSCH, 2014)

As práticas dos professores devem ser pensadas a partir do próprio conhecimento que tenham das lacunas nas aprendizagens de seus alunos. Portanto, ensinar a um aluno a aquilo que ele já sabe, não é interessante, nem produtivo para seu crescimento intelectual. Ele precisa perceber que o professor está preocupado em ajudá-lo a superar as experiências menos exitosas que ele teve.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que as exigências sobre o ensino da expressão oral ou escrita podem ser postuladas da seguinte maneira: permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; favorecer a elaboração de projetos de classe. Pode-se dizer que é possível

ensinar aos aprendizes a escreverem textos e expressarem-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, porque muitos gêneros, inclusive a entrevista, são ferramentas de uso nos meios sociais facilmente identificados pelos aprendizes.

Para que isso tivesse acontecido de fato, seria necessário, então, que a professora criasse contextos de produção precisos, efetuasse atividades ou exercícios diversos e variados para que os alunos pudessem se apropriar do gênero, das situações de comunicação em que ele pode ser usado, os meios em que é mais recorrente, levando-os a perceber o uso da linguagem característica e os papéis dos interlocutores. No entanto, o que se percebe é que a professora criou atividades com diversos exemplos de entrevista, mas sem aprofundamento, como se existisse um único tipo, sem um encaminhamento para a produção final, que é aonde o professor deve querer chegar.

4.1.4 Desenvolvendo de leitura e leitura extensiva...

Além da escolha do gênero, da produção inicial e a observação dos conteúdos linguísticos apresentados na produção inicial, necessários naquele gênero, se a professora seguisse os preceitos de um PDG precisaria inserir, também, uma leitura extensiva na sequência de atividades propostas em que a leitura contemplasse o gênero trabalhado ou que tratasse do tema proposto. No entanto, percebe-se que as leituras feitas pelos alunos foram relacionadas à pesquisa de entrevistas impressas, mas não houve um aprofundamento acerca da compreensão da leitura, tampouco mediação ou condução da leitura.

A concepção de leitura do PDG, segundo Guimarães e Kersch (2012), ancora-se na perspectiva dialógica de Volochinov (1929[2006]; Bakhtin 1953[2003]) em que se percebe a linguagem como um diálogo co-construído pelos interlocutores numa dada situação de interlocução. As autoras defendem que é importante que o professor perceba a relevância de se trabalhar com a leitura e escrita, que está muito além de compreensão e identificação de elementos no texto, dessa forma “se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos” (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 27) e dessa relação de interlocução espera-se que o interlocutor consiga ter uma atitude responsiva

ativa. Sabe-se que, tanto na leitura, quanto na escrita, ou na oralidade, os alunos precisam desenvolver uma reflexão crítica do que foi trabalhado. Isto quer dizer que eles precisam entender que o locutor produz um enunciado para o interlocutor (dependendo do contexto) compreender o significado que é “co-construído.” Só assim os aprendizes poderão fazer uma reflexão crítica de suas próprias aprendizagens.

Após a análise reflexiva sobre as produções iniciais, que poderiam ser individuais ou em grupos, escritas ou orais, a professora solicitou aos aprendizes a leitura de entrevistas escritas, sem outro tipo de leitura extensiva. Poderia, neste caso, ter sugerido uma leitura extensiva de uma obra literária que tratasse do tema “resgate de memórias”. Uma sugestão de leitura extensiva poderia ter sido a obra “Um sonho no caroço do abacate”, de Moacyr Scliar, por retratar uma história que mistura resgate de memórias com o preconceito que sofre um dos personagens. Além de ser uma obra literária relevante, é também relatada por garotos com faixa etária muito próxima dos alunos com que a professora desta pesquisa trabalhou.

4.1.5 Apresentando as oficinas realizadas pela professora comparando-se com a sequência sugerida pela metodologia de PDG...

As oficinas na metodologia do PDG precisam ser planejadas a fim de explorar as atividades para o aprimoramento do processo de leitura e escrita, provocar reflexões sobre a temática do projeto e à prática social, trabalhar com o gênero em estudo (apresentando modelos), explorar suas características linguísticas e estruturais e desenvolver atividades linguísticas focadas nas dificuldades encontradas pelos alunos na produção inicial. Essas oficinas caracterizam a *quinta etapa do PDG*. As oficinas de leitura, escrita, estudo do gênero e de atividades linguísticas auxiliam os aprendizes a se apropriarem dos conhecimentos de língua materna. As oficinas precisam ter atividades que possam explorar e aprimorar o processo de leitura, escrita e oralidade, bem como provocar reflexões sobre a temática do projeto (vinculado ao livro, se houver leitura extensiva) e à prática social. Também, deverá trabalhar com textos do gênero em estudo (apresentar modelos), explorar suas características estruturais e linguísticas. Além disso, as oficinas devem

contemplar as dificuldades linguísticas e estruturais dos aprendizes percebidas no diagnóstico da produção inicial.

O educador, ao criar as oficinas, precisa refletir acerca das questões relacionadas ao desenvolvimento das atividades propostas e construídas com seus aprendizes. E tais propostas, segundo Dolz e Schneuwly (2004), podem ocorrer no trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, através dos gêneros. Para os autores, elas correspondem a “um instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

É relevante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que eles possam construir os seus saberes acionando e aprimorando os seus conhecimentos acerca do gênero. Para que isso tivesse acontecido com eficiência durante as atividades, a professora precisaria ter o conhecimento prévio acerca da modelização e uso de gêneros. As características dos gêneros, quando percebidas nos aprendizes pelos professores, ajudam a reconhecer as esferas de conhecimento das atividades e experiências humanas acerca do gênero, bem como auxiliam no processo de operações de organização externas na sequência didática.

No caso das atividades propostas pela professora, percebe-se que houve uma tentativa de desenvolver as aprendizagens de seus alunos, mas a preocupação inicial com o uso monitorado da linguagem acabou diversificando as atividades para os modelos de entrevista e não para a situação de comunicação. A organização das atividades foi falha em diversos pontos, que ao observar-se criticamente, poderia ser feita de outra maneira.

Na atividade um, a professora mostrou aos alunos as suas entrevistas e analisou oralmente com os aprendizes as reações/comentários e dúvidas que eles pudessem ter sobre o gênero. Ora, se ela tivesse o conhecimento prévio sobre a modelização do gênero, saberia que eles precisariam ter contato com modelos diferentes do gênero, antes de poder refletir sobre as suas produções. Ela deveria, então, ter realizado antes a atividade dois “assistir duas entrevistas retiradas do *Youtube*”, e analisado os elementos do gênero entrevista televisiva. Na sequência, ter realizado a atividade três “fazer uma reflexão com os alunos sobre as semelhanças/diferenças entre as entrevistas assistidas e as entrevistas escritas, trazidas por eles” e refletir sobre a estrutura e o

funcionamento do gênero entrevista oral e impressa, bem como realizar atividades que contemplassem a aprendizagem linguístico-discursiva do gênero.

Ao se fazer uma breve observação acerca do que a professora poderia ter feito diferente, julga-se relevante a reformulação, por exemplo, das atividades quatro “formular um roteiro de perguntas coletivamente para serem feitas à entrevistadora do programa ‘Conexão UNISINOS’”, cinco “Visitar, professora e alunos, o set de entrevistas do programa ‘Conexão UNISINOS’ para que vissem como as entrevistas ocorrem nos bastidores” e seis “Fazer uma reflexão sobre a visita ao estúdio do programa ‘Conexão UNISINOS’ em aula com os alunos, listando tudo que foi interessante ou desconhecido acerca do gênero entrevista”. Nestas atividades, a professora ajudou os alunos a formularem perguntas para fazer à entrevistadora do programa “Conexão UNISINOS”. Porém, ela enviou um e-mail para a apresentadora solicitando que mostrasse aos alunos como era feita uma entrevista televisiva, e isso acabou tirando a oportunidade dos aprendizes de realizarem as perguntas formuladas por eles sobre o processo de um programa televisivo de entrevistas diretamente para a apresentadora do programa. No final das contas, a apresentadora fez uma exposição oral de como era seu trabalho, inicialmente, para depois dar a possibilidade da palavra aos alunos, tirando-lhes o protagonismo da situação de comunicação. Porém, pensando-se na função social e objetivo do gênero entrevista, pode-se retomar o que diz Costa (2012) sobre a entrevista servir de apuração de fatos para divulgação de notícias ou informações em que os interlocutores têm papéis diversos, faltou nesta atividade o planejamento antecipado do que a professora precisaria que a apresentadora do programa fizesse que era deixar a função de entrevistador para os alunos.

Na tarefa de entrevista com a apresentadora do programa “Conexão UNISINOS”, é importante retomar o que Manzini (1990/1991) menciona sobre a importância de se fazer um roteiro de perguntas. A professora deveria ter sugerido que os próprios alunos enviassem um e-mail coletivo com o roteiro de perguntas para a entrevistadora, como se eles fossem os entrevistadores naquele momento. E, que após o envio, aguardassem o retorno da apresentadora sobre a possibilidade de responder as perguntas que eles

fizeram, bem como acontece em realidade com entrevistadores e entrevistados antes de irem ao programa para realização da entrevista. Aí, na atividade seis, poderia fazer uma reflexão crítica acerca do que foi aprendido sobre o gênero entrevista oral em programas televisivos para que as características do gênero fossem realmente aprendidas pelos alunos.

As atividades sete “formular perguntas, digitá-las para que os alunos possam ter o roteiro para realizar entrevistas com as pessoas durante a visita a Mostra Interna da Escola”, oito “Mostra Interna da Escola” e nove “Refletir sobre a atividade na Mostra para ver o que conseguiram saber sobre o clube e como se sentiram” foram realizadas a fim de cumprir uma tarefa escolar, uma Mostra de atividades na escola. A ideia de reproduzir um cenário de entrevista televisiva para incentivar a aprendizagem acerca da estrutura e funcionamento do gênero foi bastante criativa, se retomada a noção de gênero como instrumento semiótico para a ação da linguagem em uma dada situação de comunicação, que era a procura de pessoas da comunidade escolar para entrevistar e averiguar se elas sabiam algo sobre o tema do projeto. Nessas atividades, percebe-se que a professora proporcionou o protagonismo parcial aos alunos na produção das perguntas, na realização das entrevistas e na reflexão sobre as características do gênero.

A atividade dez - “Olhar fotos e fazer comparações com a realidade atual do Clube para conscientizar os alunos da importância deste espaço para escola” seria mais significativa se tivesse sido planejada como uma das primeiras propostas, a fim de situar os alunos da relevância do tema na prática social proposta pela professora. Além disso, esclareceria o porquê do espaço ainda não estar disponível para a construção e execução da obra da quadra poliesportiva.

A atividade onze - “produzir o roteiro de perguntas para serem feitas às duas pessoas da comunidade que conhecem a história do Clube desde a sua fundação até a sua decadência” deveria ser a *sétima etapa do PDG*, ou seja, a *produção final* dos alunos. Esta sétima etapa consiste em, depois de o professor ter explorado o gênero em relação à prática social, as características do gênero (situação de comunicação, estrutura e recursos linguísticos) e esclarecidas as principais dificuldades linguísticas encontradas pela turma,

solicitaria uma produção final desse gênero. No entanto, essas entrevistas feitas tiveram sérios agravantes no que diz respeito ao seu planejamento. Primeiro, as entrevistas aconteceram muito tempo depois do início do projeto, prejudicando o foco da atividade. Isso, porque as entrevistas, para serem válidas como produção final, deveriam ser elaboradas no mesmo formato e modelo que a produção inicial, o que não aconteceu. O formato da produção inicial foi de uma entrevista realizada em pequenos grupos de alunos, protagonistas da entrevista com funcionários, professores ou equipe diretiva da escola, a situação comunicativa foi de investigação do tema resgate de memórias sobre a história do Atlético Clube Madureira. Nas duas últimas, a professora propôs outro formato de entrevista em que ela foi a protagonista das atividades, fazendo as apresentações e fechamentos das duas atividades, além de ser realizada com toda a turma, enquanto deveria ser de novo em pequenos grupos para caracterizar-se como o gênero da produção inicial. Além disso, ao formularem as perguntas na sala de aula, a professora não impediu que algumas perguntas desnecessárias à situação de comunicação fossem feitas, tais como as perguntas de caráter pessoal feitas aos convidados (“Até que série o senhor concluiu?” ou “O senhor é casado e tem filhos?”, ou “Que idade o senhor tem?”, por exemplo), deixando a entrevista indiscreta e, ao mesmo tempo, extensa. Por todas essas razões, não pode ser considerada uma produção final nos moldes do PDG.

4.1.6 Avaliando ao longo do PDG...

A sexta etapa de um PDG - grade de avaliação e reescrita também deve ser construída com a turma. Nesse momento, o professor irá refletir sobre a estrutura e as características mais relevantes no gênero e retomar com os aprendizes os itens estudados ao longo do PDG desenvolvido a fim de ressaltar os critérios relevantes na elaboração da grade. O professor deve organizar os itens mencionados pela turma e acrescentar outros tópicos, se necessário, para entregar uma grade de avaliação para cada aluno na atividade de reescrita. No caso da atividade doze, “confeccionar uma Grade Avaliativa sobre os elementos presentes nas duas últimas entrevistas”, poderia corresponder à quinta etapa do PDG, uma vez que os alunos confeccionaram a grade em conjunto com a professora, porém, ao analisar as duas entrevistas,

não teriam como visualizar a melhoria apresentada na produção final em relação à inicial, porque foram atividades distintas. Como o gênero oral entrevista só poderia ser avaliado mediante a visualização feitas pelos alunos, a professora mostrou para os alunos as gravações, porém de novo a análise do gênero ficou artificializada, porque não aconteceu como deveria ter acontecido. Outra vez, as características do gênero não puderam ser identificadas nos aprendizes, porque não houve como medi-las na atividade, em função de serem modelos diferentes de entrevistas realizadas nas produções iniciais.

Outro ponto de importância no PDG é a confecção da Grade Avaliativa, observando-se sempre os elementos de maior relevância no gênero trabalhado como os aprendizes. No entanto, a professora não formulou uma Grade Avaliativa, limitou-se a elencar com os alunos uma lista muito extensa e com exagero de perguntas, principalmente, no que diz respeito à demanda de tempo que os alunos levaram para completá-la e a disposição com que puderam realizá-la. Pensando-se na reformulação da Grade Avaliativa, acredita-se que reelaborá-la com menos itens para avaliar e com frases objetivas para facilitar a visualização do que realmente o aluno percebeu que utilizou durante a tarefa de entrevista facilita para o aprendiz perceber o que precisa aprimorar sobre as características do gênero que faltaram na sua confecção.

Pode-se observar que o primeiro item “a Abertura” e o segundo, “Apresentação”, por fazerem parte do início de uma entrevista, poderiam ser mencionados em conjunto em apenas um item e reorganizando as afirmativas para deixá-las mais objetivas. Também a professora poderia ter criado um quadro com as etapas de produção do gênero para que os alunos apenas assinalassem as suas percepções. Assim, os aprendizes poderiam elencar os elementos principais da entrevista, ou o que foi realizado, ou parcialmente realizado, ou o que não foi realizado nas entrevistas na produção final. Essa avaliação crítica dos alunos sobre o que eles mesmos produziram possibilita a reformulação e reorganização do roteiro de perguntas e da própria realização prática da entrevista. Com certeza, a confecção de uma Grade Avaliativa que é parte da concepção metodológica do PDG se faz necessária para o trabalho realizado pela professora com os alunos. Com base nisso,

pensou-se na seguinte Grade Avaliativa para a entrevista oral realizada com os alunos:

GRADE AVALIATIVA				
Depois de todas as atividades realizadas sobre o gênero oral – entrevista. Observe a sua entrevista e marque com um “X” o quadro adequado à sua PRODUÇÃO FINAL.				
ELEMENTOS DO GÊNERO ORAL – ENTREVISTA	Sim	Não	Em parte	Como melhorar?
1. A sua produção apresenta a estrutura do gênero entrevista?				
2. Você precisou fazer a apresentação da entrevista?				
3. Você utilizou o roteiro planejado para a entrevista?				
4. Você manteve a cortesia e a polidez durante a realização das perguntas?				
5. Você refez ou reformulou a pergunta feita ao entrevistado, quando necessário?				
6. A sua entrevista segue a estrutura: apresentação, abertura, encerramento e fechamento?				
7. Você usou a linguagem adequada à Entrevista?				
8. Você usou gírias, jargões, expressões populares?				
9. Você fez perguntas inadequadas ou desnecessárias? (idade, nascimento, etc.)				
10. Você respeitou os turnos de fala? (esperou o entrevistado terminar de falar, para depois perguntar)				
11. Você demonstrou sua opinião diante dos assuntos tratados?				
12. Você usou os pronomes adequados à situação de comunicação?				

13.Você usou os verbos em concordância com as pessoas do discurso?				
14.Você ao criar o roteiro de perguntas, se preocupou com o entrevistado para que ele entendesse o seu questionamento?				
SOME OS PONTOS: SIM: 6 pontos; NÃO: 0 pontos; Em parte: 3 pontos.				
Total de pontos:				

Quadro 5: Grade Avaliativa elaborada pela pesquisadora a partir da metodologia do PDG

4.1.7 Produção Final e sua reescrita”...

Após o professor avaliar a produção final, parte-se para a reescrita, que faz parte da *sétima etapa* da metodologia de trabalho do PDG. No entanto, em uma produção final de gênero oral não há como fazer uma reescrita, mas se pode refazer a entrevista com a mesma pessoa ou realizar outra entrevista com outra pessoa, observando os elementos elencados na Grade de Avaliação, caracterizando, assim, uma reformulação da tarefa, ajustando aquilo que o professor observou como passível de ser melhorado. Quanto à finalização das atividades propostas pela professora, pode-se dizer que foi mencionado no início das atividades que elas serviriam para auxiliar na produção de um documentário. Esta seria a concretização do que foi estudado ao longo das atividades. O documentário seria apresentado no Festival de Cinema da cidade.

Ao finalizar as atividades, a professora deveria incentivar os aprendizes a apresentarem ou divulgarem o trabalho realizado por eles. Enfim, encerrar o PDG com uma proposta pedagógica vinculada à prática social, em que fosse valorizado todo o processo de ensino-aprendizagem construído pelos alunos, tendo o professor como mediador. No caso da atividade final da professora, este papel se cumpriu, pois os alunos realizaram as entrevistas para confecção do documentário.

Neste caso, para avaliar a aprendizagem acerca do gênero oral estudado, a entrevista final poderia ser realizada, por exemplo, com o Prefeito da cidade para o que os alunos poderiam criar um roteiro de perguntas, enviá-las para o especialista no assunto (o prefeito), agendar a entrevista e se informar sobre o andamento da construção da quadra poliesportiva na escola. Além disso, para os aprendizes seria uma situação de comunicação em que precisariam ter a linguagem mais monitorada como a professora havia pensado inicialmente, pois se trataria de uma situação formal em que iriam entrevistar uma autoridade no assunto trabalhado no projeto. Essa atividade seria realizada com um grupo pequeno de alunos, que representaria a turma para realizar as perguntas, dando-lhes o protagonismo na situação de comunicação e retomaria a característica inicial que foi realizar as entrevistas em pequenos grupos de alunos, dividindo as perguntas escritas no roteiro para oportunizar a todos o poder da fala. E assim, realmente, a professora poderia avaliar o aprendizado dos alunos acerca da estrutura e funcionamento do gênero oral entrevista, além do uso de uma linguagem mais monitorada.

Após estas reflexões acerca das atividades desenvolvidas pela professora, apresenta-se, no quadro a seguir, uma síntese acerca das atividades e objetivos pretendidos por ela e, se realmente atingiu o propósito de desenvolvimento e aprendizagem acerca do gênero oral entrevista, ou em parte, ou não atingiu, além de mostrar o que faltou para que ela pudesse, de fato, ter atingido os objetivos pretendidos:

Quadro 6: Síntese das atividades, objetivos e reflexões sobre o desenvolvimento acerca do gênero entrevista – “Grade de Avaliação das atividades da professora”

Atividades	Objetivos	Comentários sobre as atividades realizadas
1. Assistir às entrevistas feitas pelos alunos em sala de aula com a turma toda.	- Assistir as entrevistas e refletir sobre elas.	- A professora precisava ter se apropriado acerca do gênero para delimitar as oficinas; nesta atividade os alunos deveriam ter tido contato com modelos

		diferentes de entrevistas para depois refletirem sobre suas produções iniciais; poderiam ver as fotos do clube para se informarem sobre a temática do projeto.
2. Assistir a duas entrevistas retiradas do YouTube e trazer entrevistas escritas de jornais e revistas.	- Perceber a estrutura e funcionamento do gênero entrevista.	- Os alunos precisavam ter feito esta atividade antes da primeira proposta pela professora, para que se apropriassem das características do gênero, de leitura e escrita de uma entrevista; refletir sobre a temática do projeto e a prática social em que se engajariam.
3. Fazer uma reflexão com os alunos sobre as semelhanças entre as entrevistas.	- Perceber e listar as semelhanças/diferenças entre as entrevistas e o estudo da linguagem.	- Essa oficina deveria acontecer antes dos alunos assistirem as suas produções iniciais para que aprendessem sobre a estrutura e o funcionamento do gênero entrevista e poderem ser mais críticas.
4. Formular um roteiro de perguntas coletivamente para serem feitas à entrevistadora do programa “Conexão UNISINOS”.	- Listar e escrever o roteiro de perguntas adequado à situação de linguagem.	- Nesta oficina os alunos deveriam ter enviado o roteiro de perguntas para apresentadora do programa, sendo os protagonistas da situação de comunicação.
5. Visitar, professora e alunos, o set de entrevistas do programa “Conexão	- Perceber e compreender como as entrevistas ocorrem nos	- Na visita, os alunos deveriam ter realizado as perguntas como se fossem os entrevistadores e protagonistas.

UNISINOS”.	bastidores.	
6. Fazer uma reflexão sobre a visita ao estúdio em aula com os alunos.	- Refletir e listar o que conseguiram perceber acerca do gênero entrevista televisiva.	- Após serem os protagonistas/entrevistadores poderiam fazer uma reflexão acerca das características do gênero oral entrevista a partir do que eles próprios fizeram.
7. Formular e digitar as perguntas, digitá-las para realizar entrevistas com as pessoas durante a Mostra Interna da Escola.	- Formular poucas questões e curtas de fácil entendimento para os entrevistados na intenção de saber algo sobre o Atlético Clube Madureira.	- A formulação das perguntas aconteceu de maneira simples e rápida, mas cumpriu o objetivo de oportunizar aos alunos o protagonismo nas entrevistas e de seu conhecimento acerca do tema do projeto.
8. Mostra Interna na Escola	- Reproduzir o gênero entrevista televisiva.	- Esta atividade possibilitou o protagonismo aos alunos. Infelizmente, dessa atividade, se fizeram apenas registros fotográficos.
9. Refletir sobre a atividade realizada na Mostra Interna na escola.	- Refletir sobre o que conseguiram saber sobre o Clube e como se sentiram durante a atividade.	- A atividade atendeu à finalidade, que era encontrar pessoas que soubessem algo sobre o Clube Madureira e de divulgar a concessão do espaço do clube para a escola.
10. Olhar as fotos e fazer comparações com a realidade atual do Clube.	- Conscientizar os alunos da importância deste espaço para escola.	- Esta atividade deveria ser a primeira para mostrar aos alunos a temática do projeto e a importância que o clube teve para o bairro antes, quando funcionava e para a escola agora, que seria uma quadra poliesportiva.

11. Produzir o roteiro de perguntas para serem feitas às duas pessoas da comunidade que conhecem a história do clube.	- Formular e escrever o roteiro de perguntas.	- As perguntas precisariam ser reformuladas, pois algumas não ficaram adequadas a situação de comunicação.
12. Confeccionar uma Grade Avaliativa sobre os elementos presentes nas duas últimas entrevistas.	- Confeccionar uma Grade de Avaliação para perceber o que os alunos conseguiram fazer durante as entrevistas.	- As entrevistas deveriam ser repensadas e reorganizadas de outra maneira, porque não foram feitas no mesmo modelo da produção inicial, portanto não servem como comparativa em relação à produção final. Quanto à confecção de Grade Avaliativa, percebe-se que a professora não a fez, apenas criou com os alunos uma lista de elementos que julgaram que deveriam estar presentes em uma entrevista.

Quadro 6: elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima resume os apontamentos observados na reflexão feita pela pesquisadora acerca das atividades feitas pela professora. Percebe-se que algumas características do gênero foram desenvolvidas pelos aprendizes em algumas atividades, de outras eles já tinham conhecimento, como mostrou a análise da produção inicial. Neste caso, é importante que a professora tivesse percebido que o conhecimento dos alunos fosse desenvolvido, a partir da produção inicial dos aprendizes deveria ser avaliada em atividades em que a entrevista final acontecesse no mesmo formato e modelo da inicial. Além disso, a professora precisaria ter se apropriado acerca do gênero e das tarefas que realmente poderiam estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Cabe ressaltar que a professora acabou realizando várias atividades sem um planejamento adequado e organizado de maneira que pudesse ser efetivo ao propósito de ajudar os seus aprendizes a conhecer e se apropriar do gênero. Foram realizadas atividades diversas, como se viu, relacionadas ao gênero, mas umas após as outras, sem conexão entre elas, tampouco visando a um crescimento gradativo dos alunos.

Assim, o que ela fez não caracterizou nem um projeto nos moldes apresentados por Hernández e Ventura (1998), baseada na pesquisa e construção colaborativa na sala de aula, nem um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007), que se direciona às práticas sociais e o trabalho com diversos gêneros, nem uma sequência didática com a sistematização de atividades acerca de um gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tampouco uma proposta de didatização como apresenta um Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, 2014, 2015; e KERSCH e GUIMARÃES, 2012).

A partir do que se analisou e comentou acima, pode-se apresentar agora uma sugestão acerca do que poderia ser desenvolvido usando a entrevista, a fim de aprimorar os conhecimentos dos aprendizes acerca do gênero. Além da sistematização das atividades, para que o ensino do oral fosse eficaz, a professora precisaria observar as etapas de um Projeto bem elaborado, como é o Projeto Didático de Gênero, estudado e sistematizado as atividades, para atender às necessidades da linguagem em uso nas práticas sociais dos aprendizes, o que será apresentado na próxima seção, como uma proposta para se trabalhar esse gênero.

4.2 Projeto Didático de Gênero – Uma possibilidade de trabalho com o Gênero Entrevista

Após o estudo, apropriação e compreensão acerca da metodologia de Projeto Didático de Gênero, a análise e a reflexão crítica sobre as atividades realizadas pela professora no início da realização desta pesquisa, a pesquisadora pode perceber como realmente seria eficiente a realização de um *Projeto Didático de Gênero (PDG)*, conforme a concepção teórica e metodológica que mescla a prática “interativa de linguagem, letramento,

educação linguística e a noção de gênero” (GUIMARÃES e KERSCH, 2012). Entendidas essas questões, faz-se necessário a retomada de alguns elementos basilares de um PDG. Os pressupostos teóricos apresentados anteriormente servirão de base para a construção de um PDG com o gênero entrevista e a análise do gênero desenvolvido como uma forma de ensino mais efetiva e eficaz nos contextos escolares. Essa concepção de projetos teve o pressuposto teórico trabalhado pelo grupo de Genebra, que ressalta que os gêneros estudados nas salas de aula é que fazem das práticas de linguagem um processo materializado e concreto para os alunos. Fazendo uma releitura da *sequência didática*, as autoras dão a mesma importância à leitura e à escrita, uma vez que entendem que “os módulos ou oficinas”, assim como a “leitura extensiva”, servem como aportes para posterior produção textual.

Além disso, também se baseiam nos *projetos de letramento* (Kleiman, 2000), quando argumentam que os PDGs devem surgir a partir de interesses reais que os alunos percebem a sua volta a fim de atender a outro aspecto da aprendizagem da língua materna: as capacidades de reconhecer e desenvolver o gênero estudado em suas práticas sociais. A proposta, então, deverá atender às demandas sociais, trabalhando a aprendizagem de língua materna conforme as necessidades de professores e alunos. Assim, o PDG tem como base a sequência didática, os projetos de letramento e a prática social, e o intuito é que o aluno consiga, ao final do projeto, dominar o(s) gênero(s) proposto(s) nas atividades, bem como fazer uso da linguagem na prática sugerida na proposta.

Também, no PDG, é retomado o conceito de atitude responsiva ativa proposto por Bakhtin (1953/2003) ao refletir que a compreensão produz o pensamento em outro contexto e recria o que foi compreendido. Esse processo de recriação transforma o sentido do objeto, que apresenta um novo entendimento e é repensado. Portanto, passa a assumir novo sentido. Essa noção se dá através do que o autor denomina de dialogismo.

Ao entender-se a proposta de trabalhar com gênero(s) relacionado(s) a uma prática social, de maneira planejada, organizada e sistematizada a partir da construção dos conhecimentos dos alunos e posterior aprendizagem do gênero estudado, deixa qualquer professor animado e estimulado com a possibilidade de repensar sua prática escolar, porque percebe uma outra proposta de ensino de língua materna. As aulas de língua portuguesa passam

a fazer sentido com o trabalho conjunto de leitura, escrita, reflexão linguística e prática social.

Além disso, começou a ficar mais clara a necessidade da importância de se desenvolver o ensino da oralidade nos contextos escolares e, principalmente, a finalidade das atividades desenvolvidas com os alunos em suas práticas sociais. Mas entenda-se a oralidade não apenas como uma conversa ou exposição de ideias, e sim como uma manifestação de interação de práticas socioculturais notadamente situadas no contexto escolar (e fora dele, onde a linguagem monitorada também é exigida em algumas situações). Assim, a presente pesquisa pretende refletir sobre um possível PDG que possa apresentar alguns caminhos a seguir para desenvolver a oralidade dos alunos de maneira mais monitorada, observando as características próprias do gênero que possam contemplar o uso da linguagem mais adequada à situação de comunicação. Pensou-se que, para que a prática desenvolvida pelo professor possa atender a essas expectativas, é preciso observar as atitudes de cada parte, professor e aluno, no desenvolvimento do projeto didático de gênero, tais como a síntese apresentada.

Etapas do PDG – Entrevista oral para professor e aluno:

ETAPAS DO PDG	PROFESSOR	ALUNO
Etapa 1: Pensando o(s) gênero(s) e a(s) prática(s) social(is)	- O gênero oral entrevista surgiu de uma situação comunicativa ligada à prática social dos alunos, observando o perfil e a realidade de seus aprendizes. O professor estuda o gênero e cria o Modelo Didático de Gênero (modelização).	- O aluno demonstra interesse sobre determinado assunto e a partir dessa curiosidade começa a sua investigação sobre a temática.
Etapa 2: PRODUÇÃO INICIAL	- apresenta a proposta de produção inicial e insere os alunos na prática social;	- realiza a produção inicial.
Etapa 3:	- faz um levantamento acerca	- entrega a produção

DIAGNÓSTICO das produções iniciais	dos conteúdos linguísticos necessários para a construção do PDG, considerando estes alunos e sua primeira produção – Diagnóstico das produções iniciais.	inicial ao professor.
Etapa 4: Leitura e leitura extensiva	- sugere leituras sobre a temática proposta no projeto ou de textos do gênero a ser estudado.	- deve fazer a(s) leitura(s) propostas pelo professor.
Etapa 5: Apresentando as oficinas	- organiza e planeja as oficinas para que os alunos se apropriem do gênero e modelos, da temática, das leituras e das características linguísticas.	- deve fazer as atividades propostas pelo professor durante as oficinas e se apropriar do gênero, da temática, das leituras e das características linguísticas.
Etapa 6: Avaliando ao longo do PDG	- observa se os alunos estão demonstrando a aprendizagem ao longo da realização das atividades das oficinas ou não, solicita a Produção Final; reflete e retoma alguma tarefa, se necessário para co-construir a Grade Avaliativa com seus aprendizes.	- deve demonstrar os conhecimentos apreendidos ao longo de cada oficina na produção final; participa, pergunta e reflete para construir a Grade Avaliativa com o professor.
Etapa 7: Produção Final e reescrita	- entrega a Produção Final e a Grade Avaliativa para que os alunos possam avaliar seu aprendizado e perceber o que precisa melhorar; depois	- recebe a Produção Final e da Grade Avaliativa para que possa verificar se a tarefa possui os

	solicita a reescrita do texto, ou no caso do gênero oral repete a tarefa.	elementos constitutivos do gênero, da temática e dos conteúdos linguísticos; reescreve o texto ou, no caso do gênero oral refaz a tarefa.
--	---	---

Quadro 7: síntese elaborada pela autora a partir das etapas do PDG (Guimarães e Kersch, 2015)

Segundo Guimarães e Kersch (2012), o PDG “deve ser trabalhado por um período, não muito longo, com ênfase em seus conteúdos específicos”, mas cumprindo seu propósito comunicativo. A análise e a reflexão desenvolvida neste capítulo sobre os resultados e discussão acerca das atividades desenvolvidas, servirá de sugestão para atividades futuras, inclusive e principalmente para esta professora-pesquisadora. A partir dessa metodologia, pode-se refletir acerca de dimensões ensináveis do gênero, ou seja, o que realmente se trabalharia ou não com os alunos para que aprimorem cada vez mais suas habilidades de linguagem. Com base na análise feita anteriormente e na metodologia de trabalho com PDG, mostrados por Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015) e Kersch e Guimarães (2012) segue aqui uma perspectiva de se trabalhar o gênero oral entrevista na sala de aula. Fez-se uma releitura e reformulação das atividades propostas pela professora para que o PDG realmente se fizesse eficiente e atendesse ao propósito de desenvolver as aprendizagens dos alunos acerca do gênero. O processo a seguir exemplifica a estrutura-base de um PDG que serviria perfeitamente para ser aplicado com os alunos mencionados nesta pesquisa:

<p align="center">Projeto Didático de Gênero: uma proposta de trabalho com gênero oral entrevista com alunos de 7º ano na rede pública municipal</p>

Tema – Resgate de memórias

Subtema – Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira

Gênero – Entrevista

Domínio – Expor

Oficina 1

Apresentar a proposta de PDG "Conhecendo a história do Atlético Clube Madureira", esclarecer a situação comunicativa para a produção das entrevistas para os alunos.

- Mostrar fotos de atividades e festas no Atlético Clube Madureira e a importância do local antes e agora com a futura quadra poliesportiva;
- Produção Inicial - Entrevista de improviso (selecionar alguns subtemas para serem o mote da entrevista e sorteá-los em grupos de três alunos).

Oficina 2

Assistir duas entrevistas retiradas do You Tube.

- Análise e estudo acerca do gênero oral entrevista, quanto à estrutura e uso da linguagem (formal e informal), entonação, turnos de fala e modelos de entrevista (jornalístico, televisivo...).

Oficina 3

Assistir as entrevistas feitas pelos alunos.

- Análise e reflexão coletiva sobre as entrevistas feitas pelos alunos.

Oficina 4

Ler e refletir acerca de uma entrevista impressa.

- Análise detalhada dos elementos estruturais de uma entrevista impressa.

Oficina 5

Fazer estudos linguísticos recorrentes no gênero entrevista (impresso ou oral).

- Observar o uso de linguagem adequada, bem como os elementos linguísticos (uso de dêiticos, pronomes interrogativos, concordância nominal e verbal).

Oficina 6

Formular um roteiro de perguntas coletivamente e enviar à entrevistadora do programa "Conexão UNISINOS".

- Observar o uso da linguagem adequada, cuidar para não formular perguntas indelicadas ou indiscretas e envio do pedido de entrevista a apresentadora por e-mail.

Oficina 7

Visitar o estúdio do programa "Conexão UNISINOS"-entrevista oral.

- Realizar a entrevista oral com a apresentadora, usando o roteiro de perguntas planejado.

Oficina 8

Planejar um roteiro de perguntas para fazer na escola como se fosse um programa de entrevista televisivo.

- Escrever e planejar as perguntas que serão feitas às pessoas sobre o tema e os subtemas já estabelecidos.

Oficina 9

Reproduzir um set de entrevistas na Biblioteca - entrevista oral.

- Reproduzir o ambiente próprio de um programa televisivo de entrevista e possibilitar aos alunos serem protagonistas da situação de comunicação - entrevista oral.

Oficina 10

Refletir sobre as entrevistas realizadas - fazer um quadro comparativo.

- Refletir acerca das diferenças e semelhanças entre as entrevistas realizadas, quanto a estrutura, linguagem, situação de comunicação, interlocutores, veiculação, tipos discursivos, marcas linguísticas e vozes sociais.

Oficina 11

Produzir o roteiro de perguntas para às duas pessoas da comunidade que conhecem a história do Clube.

- Formular um roteiro de perguntas para cada pessoa observando todos os aspectos estudados ao longo do projeto.

Oficina 12

Entrevista com o senhor Mario.

- Organizar com os alunos o espaço em que ocorre a entrevista de modo que fique confortável, sorteio dos alunos que entrevistarão os convidados para serem os protagonistas-entrevistadores no evento.

Oficina 13*Entrevista com o senhor Adriano.*

- Organizar o espaço em que ocorre a entrevista de modo que fique confortável, sorteio dos alunos que entrevistarão os convidados para serem os protagonistas-entrevistadores no evento.

Oficina 14*Refletir sobre as entrevistas realizadas com os convidados; formular uma grade avaliativa sobre o gênero.*

- A professora como mediadora das reflexões e da confecção da grade avaliativa.

Oficina 15*Produção final - Roteiro de perguntas para fazer a diretora sobre o Atlético Clube Madureira.*

- A professora como mediadora do roteiro de perguntas produzido para a entrevista com a Diretora da escola.

Oficina 16*Produção final - entrevista oral com o Prefeito da cidade sobre a construção da quadra poliesportiva.*

- Organizar o roteiro de perguntas para a entrevista com os alunos, enviá-las ao assessor do Prefeito e agendar a realização da mesma com um pequeno grupo de alunos, como na produção inicial e gravação.

Oficina 17*Assistir a entrevista oral da Produção Final - entrevista oral com o Prefeito da cidade*

- Espera-se que nesta tarefa os alunos possam demonstrar com propriedade todo o aprendizado que tiveram acerca do gênero e que ao se assistirem percebam-se como protagonistas da situação de comunicação; preencher a Grade Avaliativa.

Oficina 18*Ler e comentar oralmente os apontamentos da grade avaliativa e fazer uma reflexão sobre o aprendizado acerca do gênero.*

- Espera-se que nesta última atividade os alunos possam perceber seu aprendizado acerca do gênero oral entrevista e que entendam que as entrevistas realizadas servirão para outras oportunidades de uso da linguagem.

Após as reflexões e proposições acima, não se pode negar que as atividades precisariam ser reformuladas, mas, para isso, também se faria necessária uma reformulação metodológica, isto é, a professora precisaria refazer as atividades usando a metodologia do Projeto Didático de Gênero nos moldes apresentados na proposta acima. Acredita-se que esta não é a única maneira possível, mas esta é a sugestão a partir das análises e reflexões acerca da prática docente usando o gênero oral entrevista. Acredita-se que a metodologia de trabalho através de PDG contempla todas as possibilidades de

aprendizagem dos alunos e auxilia o planejamento reflexivo das práticas docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se eu pudesse faria tudo outra vez, mas de outra maneira criando um Projeto Didático de Gênero para atender o propósito de ensino-aprendizagem de gênero oral entrevista com meus alunos de língua materna e me tornaria uma professora mais feliz e realizada como profissional de educação...”(RAYMUNDI, 2015).

Atualmente, o ensino de língua materna parece cada vez mais desafiador nas salas de aula. Isso porque trabalhar a linguagem para os alunos parece desinteressante, já que o contato com língua acontece desde o início da aquisição da linguagem, e as atividades que a escola oferece parecem menos interessantes e interativas do que aquelas em que os alunos se engajam fora dela. Porém, mostrar a funcionalidade e a interação que o uso da linguagem apresenta a partir dos gêneros textuais pode representar, para o aluno, uma razão para continuar o processo de aprendizagem. O estudo e apropriação da metodologia com Projeto Didático de Gênero – Entrevista representa uma proposta provocadora de ensino, pois pode ser construída a partir de propostas de práticas docentes com professores. Somando-se a isso, a construção do projeto e a sua aplicação, na sala de aula, com o suporte teórico constitutivo nesta pesquisa, são partes importantes para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

As reflexões da pesquisadora em relação à prática da professora mostraram o quão difícil é para o professor se deslocar para o papel de pesquisador, e quão difícil é a tarefa do “ser professor”. Os docentes lidam diariamente com matéria humana com diversidade cultural, liberdade de expressão e de pensamento e o que é mais inconveniente nas escolas nessa última década, sem respeito ao ensino ou ao ser docente. E trabalhar com essas diferenças também é tarefa árdua nas salas de aula.

Outro aspecto relevante é que não se pode dizer que a professora não tenha feito o seu trabalho, porque, diante das dificuldades apresentadas ao longo da pesquisa, ela se esforçou e muito para cumprir com seu papel de educadora. Porém a falta de conhecimento aprofundado acerca de novas teorias de aprendizagem e de falta de costume no meio docente de refletir

sobre a sua prática fez com que ela não tivesse sucesso absoluto na sua proposta de ensino.

No entanto, desde o início da aprendizagem dos seres humanos pode-se perceber que “é errando que se aprende” e que é através da reflexão crítica que se encontra uma solução para o erro. A aplicação das atividades seguiu o cronograma apresentado na metodologia, apesar de muitos problemas de ordem burocrática e próprios da escola ao longo do desenvolvimento das mesmas, tais como Gincana escolar, Semana Farroupilha, Conselho de Classe e apresentações sobre a Consciência Negra. E, mesmo, com tantos problemas, a sequência de atividades teve seguimento e foi finalizada durante o período letivo dos alunos do 7º ano.

Acredita-se, como Pimenta (2005), que a “reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação”[...], isto quer dizer que a reflexão e desconstrução do professor diante das adversidades próprias do seu trabalho não devem ser um impedimento para a sua prática e sim um estímulo para que possa ultrapassá-lo e construir uma prática sólida e com convicção de que está no caminho certo para prosseguir. A pesquisadora seguiu os pontos finais de análise e reflexão acerca do que fora adequado ou não para a proposta inicial pensada pela professora, a fim de dar sequência à pesquisa final da Dissertação. E cabe aqui salientar a importância da pesquisa-ação no trabalho docente, porque proporcionou à professora fazer uma tomada de consciência sobre o seu verdadeiro papel na sala de aula, levando-a a perceber que o planejamento adequado das suas práticas para que haja a aprendizagem significativa e reflexiva de seus alunos é o ponto crucial para o ser docente.

Além disso, a professora esperava verificar nas produções finais os aspectos presentes no Gênero estudado para que pudesse perceber de fato que os alunos estariam cumprindo adequadamente o seu papel na efetivação da prática social. No entanto, o trabalho com gêneros orais não é tarefa fácil, porque depende, por exemplo, da concepção de oralidade que o professor apresenta. Os alunos também são críticos em relação a sua oralidade e têm bem marcada nas suas raízes a noção do conceito do “certo e do errado” no uso da linguagem. Outra tarefa difícil, então é desconstruir essa “concepção da linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1996; TRAVAGLIA,

2002; MATÊNCIO, 1994) da escrita para a oralidade, tanto no professor como no aluno. Após essa desconstrução, os dois, professor e aluno, serão capazes de perceber que precisam aprender. Notou-se que essa concepção estava presente nas atividades propostas pela professora, que só conseguiu desconstruir essa concepção tradicional do oral (e do escrito) no final da realização das tarefas, porque conseguiu apropriar-se teoricamente da concepção da linguagem oral em uso.

A professora-pesquisadora tem certeza de que a presente pesquisa deixou marcas profundas no seu ser docente e que estas marcas servirão para lhe mostrar que o ensino de língua materna precisa ser co-construído e planejado para cada turma e em cada situação de comunicação em que o aluno estiver inserido, levando-o a apropriar-se dos gêneros e de sua funcionalidade. Isso só será possível ao se observar o conhecimento prévio que os aprendizes têm acerca do gênero estudado na sala de aula.

Respondendo, então, aos questionamentos iniciais desta pesquisa percebe-se o quanto é difícil criar um ambiente favorável à reflexão do uso da oralidade nas salas de aula. A sequência de atividades pensada pela professora foi planejada na intenção de ajudar os alunos a compreender o gênero oral entrevista e também através das entrevistas produzirem um Documentário sobre a história do Atlético Clube Madureira para inscrevê-lo no evento municipal “Festival de Cinema Estudantil” e concorrer a prêmio na categoria Documentário amador. Isso eles conseguiram fazer, porque houve a criação da situação de comunicação necessária para fomentar o interesse dos educandos para o seu próprio desenvolvimento da oralidade. Os alunos não só demonstraram interesse, como se motivaram com a ideia de realizar atividades “diferentes” e fora da sala de aula.

Outro propósito que a professora tinha era modelizar o gênero oral entrevista para trabalhar com seus alunos, o que, apesar de não ter se apropriado totalmente, também conseguiu realizar. Porém o que mostrou a ineficiência do trabalho realizado foi a falta de planejamento aprofundado das tarefas para desenvolver com os alunos. Isto é, a reflexão acerca do próprio saber mostrou à professora que as práticas pedagógicas pensadas inicialmente na intenção de desenvolver a oralidade nos alunos não foram eficazes por inexperiência em desenvolver uma metodologia diferenciada como a de um

PDG, por exemplo. Talvez, se a professora tivesse desenvolvido esse mesmo projeto antes de realizar a pesquisa, em próxima tentativa, já teria modificado e muito a sua concepção de linguagem e desenvolvimento da aprendizagem em língua materna.

Faltou à professora ter bem clara a apropriação teórica das bases no desenvolvimento do projeto. Segundo Guimarães e Kersch (2012), isso significa romper um antigo “paradigma de que ser professor é um dom”, porque implica mostrar que ser docente é uma profissão, um trabalho em que os trabalhadores “devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência na realização do mesmo para que se tornem, cada vez mais, profissionais, literalmente.” (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 30) Além disso, o professor de língua materna deve ter em mente que o contato com a leitura e a produção escrita deve representar uma apropriação linguística viva e contínua acerca do gênero. Deve, também, passar para seus aprendizes a ideia da relevância do ato de falar e escrever como um processo de interação social com o outro nas diversas situações de comunicação.

E, quanto ao questionamento de que o professor de língua materna, dada a importância da oralidade nas práticas sociais, consegue criar práticas que desenvolvam o letramento do aluno, quanto a gêneros orais? Essa é uma pergunta instigadora, porque, dadas as dificuldades em se medir a aprendizagem da oralidade e de se trabalhá-la em sala de aula, percebe-se que o professor tem um longo caminho para trilhar acerca dessa questão, porque a oralidade nos indivíduos se desenvolve de maneira particular e muito própria. Cabe ao professor fazer o estudo do perfil de seus aprendizes, solicitar a produção inicial de gênero oral, fazer o diagnóstico das dificuldades apresentadas, planejar atividades que possam ajudar os seus alunos, refletir e construir as aprendizagens com seus alunos. Além disso, o professor deve ter a sensibilidade de dar-se conta de que os gêneros se localizam em um contínuo entre o oral e a escrita (MARCUSCHI, 2001) e que dependem da situação de uso para se aproximar mais de um ou outro. Somente com essa consciência poderá realizar suas práticas de língua materna em que a linguagem tem importância em relação à interação, ou como mencionam os PCNs, como “capacidade humana de articular significados coletivos em

sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (p. 19).

Para que o professor de língua materna consiga de fato trabalhar com a oralidade, deve se lembrar das exigências postuladas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino de oralidade deve permitir, ao mesmo tempo, um encaminhamento semelhante e diferenciado da escrita, propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita, oferecer a riqueza de textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos encontrem inspiração para suas produções escritas ou orais, para que se possa caracterizar e perceber a diferença ao se ensinar e, principalmente, favorecer a elaboração de projetos de classe para desenvolver de maneira colaborativa o conhecimento acerca do gênero escolhido. Esses postulados, segundo os autores, devem ser seguidos, no entanto eles mesmos afirmam o quão difícil é se criar uma prática que contemple todos estes apontamentos. Percebeu-se essa dificuldade em trabalhar a oralidade através do gênero entrevista, porque a proposta inicial da professora era desenvolver a oralidade mais monitorada (mais próximo da escrita) nos seus alunos e o gênero entrevista não se prestou a esse propósito por ser muito mais próximo do diálogo informal e espontâneo, que da linguagem escrita.

A pesquisadora, após este estudo deixa abertos outros caminhos para trabalhos futuros em que, a partir das reflexões feitas, outros educadores possam usar esta pesquisa para efeito de análise e estudo para futuros trabalhos com gêneros orais. Afinal, aprender com os erros nos faz mais fortes e mais conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. Disponível em: [https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1etica-social.pdf](https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf) Pesquisada em 06/05/2015.

BARTON, David; HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. Reading and writing in context. Routledge: London and New York, 2000.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística Geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br].

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Interacionismo sociodiscursivo em discussão: uma entrevista com Vera Lúcia Lopes Cristóvão**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 2, n.3, ago/dez. 2010.

_____; STUTZ, Lídia. **A construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa.** SIGNUM: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?** Calidoscópico, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria de M. **“Por uma formação continuada e cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de**

leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município brasileiro". *Anais do IV Simpósio Internacional de estudos de Gêneros Textuais*. Natal:UFRN. 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática escrita. 10 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (p. 313-335)

ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais> pesquisado em 05/05/2015.

MANZINI, José Eduardo. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento**. 2ª reimpressão. São Paulo: Campinas, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries**. Brasília, SEF, 1998.

PEREIRA, Liliane. O artigo de opinião como ferramenta de aprendizagem e avaliação de vestibulandos. In: **Revista (CON)Textos Linguísticos**. v. 6, n.7, p. 99-121. Vitória, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa – ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SANTASUSANA, Montserrat Vilá i. De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la escrita). In: CAMPS, Anna i Mundó. **Secuências didáticas para aprender a escribir**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

SCHENEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e pesquisa**, v.31, n. 3 (p. 443-466) set./dez. São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorização de uso de imagem, voz, desenho, nomes em trabalhos pedagógicos e inscrição para Festival de Cinema.

Eu, abaixo assinado,, RG n°:, autorizo o uso de imagem, voz e trabalhos do(a) aluno(a)....., RG n°:, cuja idade é, além de divulgação em veículos de mídia impressa, tais como jornal, revista, Banner, vídeo, UNISINOS; bem como de mídia eletrônica (vídeo, divulgação, Blog, Facebook, DVD e /ou divulgação científica de pesquisa e relatórios do Projeto Observatório de Educação da UNISINOS; e formação de acervo pedagógico para Escola Municipal Inácio de Quadros; sem qualquer ônus à Prefeitura Municipal de Guaíba ou terceiros, por essa, expressamente autorizados, que poderão utilizá-los em todo e qualquer projeto, e/ou obra de natureza pedagógica.

Por essa ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a imagem, desenhos, som e divulgação e assino a presente autorização.

Guaíba,de abril de 2014.

Assinatura do pai ou responsável:

Endereço:

Cidade:

Telefone para contato:

Nome completo do responsável e grau de parentesco:.....

.....