

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THALITA DE ALMEIDA BESSA CARVALHO

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA:
O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO COM O GÊNERO ENTREVISTA**

Juiz de Fora- MG

2018

THALITA DE ALMEIDA BESSA CARVALHO

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA:
O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO COM O GÊNERO ENTREVISTA**

Texto apresentado à banca de defesa do programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa *Linguagem, conhecimento e formação de professores*

Orientador: Prof^a Dr^a Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora- MG

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Almeida Bessa Carvalho, Thalita .

A Oralidade em sala de aula : o trabalho prescrito e o realizado com o gênero entrevista / Thalita de Almeida Bessa Carvalho. -- 2018.

118 p.

Orientadora: Tânia Guedes Magalhães

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Trabalho docente. 2. Oralidade. 3. Entrevista. I. Guedes Magalhães, Tânia, orient. II. Título.

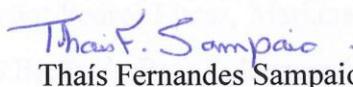
THALITA DE ALMEIDA BESSA CARVALHO

**A ORALIDADE EM SALA DE AULA: O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO
COM O GÊNERO ENTREVISTA**

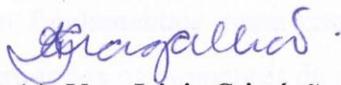
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Tânia Guedes Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Thaís Fernandes Sampaio
Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa – UFJF



Dr(a). Vera Lúcia Cristóvão
Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem- UEL

Juiz de Fora, 20 de março de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo privilégio de poder trilhar mais essa etapa da vida.

Aos meus pais, que são meu alicerce, pela confiança e apoio incondicionais. Meus irmãos, em especial minha irmã Mariana, por participar e compartilhar comigo cada etapa desse processo.

Ao meu marido Leonardo, pela paciência, incentivo, companheirismo e amor.

Agradecimento especial à professora Tânia Magalhães, pela disposição em me orientar, pelos seus ensinamentos, pela paciência, amizade, e por conseguir me acalmar nas horas mais difíceis, sempre com palavras otimistas.

As meninas do Núcleo FALE, pelas contribuições, trocas de conhecimento, risadas e pela amizade que construímos nesses dois anos. Com vocês essa árdua caminhada se tornou bem mais leve.

À querida Gisele, que abriu sua sala de aula para que eu pudesse realizar essa pesquisa. Obrigada por ter sido tão solícita e amiga! Aprendi muito nesse tempo que estive com você!

Aos meus amigos da graduação: Pedro, Lucas, Mariana e Ágata que desde o início estiveram comigo. Aos meus amigos do Barão do Retiro, Alessandra e Gustavo, que sempre me ajudaram nos momentos difíceis e compartilharam comigo as alegrias! A minha prima Michely e amiga de infância Mariana, que foram fundamentais nessa caminhada! Obrigada por entenderem minha ausência e me apoiarem em todos os momentos da minha vida!

A todos que torceram por mim, que estão compartilhando comigo, de perto ou de longe, a felicidade dessa conquista.

O meu muito obrigada!

RESUMO

As diferentes pesquisas no âmbito de ensino de língua, demonstram que ocorreram avanços no que diz respeito à oralidade, mas ainda assim, a modalidade oral ocupa um lugar menos valorizado na escola quando comparada à escrita. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 1997, 2001; LEAL E GOIS, 2012). Dessa forma, julgamos pertinente a realização de trabalhos que envolvam essa modalidade, como uma maneira de contribuir com os estudos no campo e na prática dos professores. Pautados no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2009; LOUSADA, 2013; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) cujos fundamentos consideram os gêneros textuais instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, buscamos analisar, a partir do gênero textual entrevista, a) como a proposta curricular da rede Municipal de Juiz de fora prescreve o ensino do gênero; b) de que maneira uma professora da rede planifica seu trabalho com o gênero e c) como ela realiza esse trabalho. Como procedimento de análise adotamos as sinopses, que nos permitiram uma análise detalhada dos dados, a partir das categorias: gênero como objeto e/ou instrumento. Realizada na Escola Municipal Quilombo dos Palmares, na cidade de Juiz de Fora, o objetivo da pesquisa aqui apresentada é entender como se configura o trabalho docente no uso de estratégias para a abordagem da oralidade, mais especificamente do gênero entrevista, enquadrado em um projeto de elaboração de uma revista na escola. Além disso, ao observar as ações docentes, é possível compreender esse ofício como trabalho, não somente como vocação. Nossas pesquisas demonstraram então que a) o documento possui uma concepção de linguagem pautada na interação entre os sujeitos e os gêneros textuais são concebidos como ação. Além disso, adota uma concepção de oral autônomo propondo o trabalho com a oralidade como objeto de ensino. b) no que diz respeito ao planejamento, constatamos que o mesmo é feito de maneira muito reduzida, e não nos permite enxergar a riqueza do trabalho efetivamente realizado pela docente e c) Ao observar o trabalho realizado pela professora, constatamos que a professora realiza o trabalho prescrito com o gênero levando em consideração o estudo do mesmo (gênero como objeto), abordando diversas questões que envolvem o trabalho com a oralidade e seu uso (gênero como instrumento).

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Oralidade; Entrevista

ABSTRACT

The variety of research papers in the framework of language teaching have shown that progress was made regarding the study of the oral modality, but nevertheless it only has a very modest place in school when compared to the written modality (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 1997, 2001; LEAL E GOIS, 2012). Therefore, we consider it relevant to conduct research involving that modality, in order to contribute to the studies at this field as well as to teacher practices. Based on the theoretical assumptions of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2009; LOUSADA, 2013; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011), whose foundations regard textual genres as instruments for the development of language skills, we seek to analyse, using the textual genre “interview”, a) how the Curriculum Proposal from the Juiz de Fora educational system prescribes the teaching of such genre; b) in what way a specific teacher from that system plans her work on such genre in the classroom; and c) how she carries out her work. As analysis procedure, we adopted the synopsis, which have allowed us to undertake a thorough review of data, using these categories: genre as an instrument and/or genre as object of study. Held at Quilombo dos Palmares Municipal School, in the city of Juiz de Fora, this research aims to understand the configuration of the teaching work concerning the use of strategies for approaching orality, more specifically of the textual genre “interview”, as part of a school magazine drafting project. Furthermore, as we observe teaching actions, it is possible to comprehend such occupation not only as a vocation, but mainly as a job. Our studies have shown, thereby, that a) the document contains a conception of language grounded on the interaction between subjects, and genres are conceived as actions. Moreover, it adopts a conception of independent oral, by suggesting to turn orality teaching into a study object; b) with respect to the planning, we can see that it’s done in a reductive way, so that we’re not able to perceive the richness of the work effectively carried out by the teacher; and c) from watching it, we note that she does the prescribed work with the genre taking into account its study (the genre as an object of study) and addressing several issues which involve orality teaching and its use (the genre as an instrument).

KEYWORDS: Teaching work; Oral modality; Interview

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capacidades de Linguagem	18
Figura 2 Configuração da pesquisa (do macro ao micro).....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Gênero como Instrumento e gênero como objeto.....	61
Quadro 2- Quadro síntese da pesquisa.....	61
Quadro 3 - Seções internas da Proposta Curricular de LP – (Juiz de Fora, 2012) / Fonte: (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018).....	62
Quadro 4- Sinopse 1 - Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.....	69
Quadro 6- Trecho da sinopse 2 - Trabalho realizado pela professora	73
Quadro 7 Trecho da sinopse 1 (eixo 6 da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora)	74
Quadro 8 - trecho da sinopse 1 (eixo 6 da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora)	74
Quadro 9 – síntese da análise sobre gênero entrevista na PCLP – PJF	76
Quadro 10 - Sinopse 2 - Atividades com o gênero entrevista	79
Quadro 11 - Trecho da aula (19/05), retirado da sinopse 2 com aplicação de dados de fala dos alunos.....	80
Quadro 12- trecho da aula (23/05) retirado da sinopse 2 com aplicação de dados de fala dos alunos.....	80
Quadro 13 - Sinopse 3 - Realização da entrevista	81
Quadro 14- Trecho retirado da sinopse 2	82
Quadro 15 - comparação entre o trabalho prescrito (documento) e o trabalho realizado(docente).....	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- GRAFE–FORENDIF – Formation des enseignants en didactique du français
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LAF – Linguagem, Ação, Formação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LP – Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência
- SD – Sequência Didática
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
2.1 Interacionismo Sociodiscursivo.....	15
2.1.1 As capacidades de linguagem	17
2.1.2 Os gêneros textuais	19
2.2 Concepções de linguagem	25
2.3 Ensino de Língua Portuguesa	28
2.3.1 Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa	29
2.3.2 A oralidade como objeto de ensino	35
2.4 O trabalho do professor	40
2.5 Gênero entrevista.....	45
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 O contexto da pesquisa.....	55
3.2 Procedimentos de análise.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 Análise da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora.....	61
4.2 Realização do trabalho com o gênero entrevista	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	97

1 Introdução

Ao longo do século XX, os estudos linguísticos contribuíram de maneira significativa para mudanças no Ensino de Língua Portuguesa (ROJO 2009, SOARES, 2002). Porém, apesar das modificações ocorridas, é consenso que nem todos os objetivos propostos para o ensino de língua materna, dentre eles o desenvolvimento de capacidades para o aluno ler e escrever, interagindo socialmente, vêm sendo alcançados. Uma pesquisa realizada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), juntamente com o Instituto Paulo Montenegro, revelou que somente um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita (GOULART, 2014)

A indicação dos gêneros textuais¹ como centrais nos currículos escolares é um fato. Atualmente, os gêneros são o elemento estruturante em uma grande quantidade de currículos e programas escolares brasileiros (LEAL, SANTANA, 2015), sendo indicados como o conteúdo a ser ensinado na escola básica. Tal fato se deve ao trabalho desenvolvido ao longo das décadas anteriores, que promoveu grandes reflexões sobre o ensino de línguas, buscando mudá-lo de uma perspectiva prescritiva centrada na metalinguagem e em análise apenas o nível da palavra e da frase, para uma perspectiva discursiva, em que o docente busque desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos com vistas à produção de sentido para os textos, interagindo com eles e participando de situações reais e diversas de uso da linguagem por meio dos gêneros.

Todavia, a transposição dos gêneros textuais é um desafio. Exemplos mal sucedidos de transposição de gêneros como objetos a serem dissecados, descritos, classificados, mas nunca efetivamente usados como instrumentos para a interação, não faltam (BALTAR et al, 2005; SILVA, 2012). Ao mesmo tempo, alguns autores defendem que os currículos sejam elaborados enfocando não os gêneros textuais como elementos estruturantes do currículo, mas, sim, as práticas sociais (KLEIMAN, 2007). A didatização do gênero, então, é um campo em amplo crescimento (SILVA, 2011; GUIMARÃES, 2005) dadas as crescentes mudanças ocorridas nas últimas décadas, a presença dos gêneros nos materiais didáticos, nos currículos e concursos públicos (como as mudanças feitas no ingresso de universidades e no próprio ENEM) bem como na inserção de práticas de escrita na formação continuada de professores. O problema está no fato de que, nesse

¹ O conceito será discutido no capítulo 2.

processo, muitas vezes não ocorre a transformação do objeto. Assim, o gênero textual sai do currículo para ser descrito na sala de aula, muitas vezes no formato de “álbuns de gênero”. De acordo com Silva (2012), esses álbuns se configuram como um “exercício de reprodução textual, sem desencadear o trabalho criativo sobre/com a linguagem. Ou seja, a suposta substituição de conteúdos disciplinares resulta na antiga prática escolar de cópia.” (SILVA, 2012, p.404).

No que diz respeito à oralidade, diversos estudos têm sido desenvolvidos ao longo dos anos (MARCUSCHI, 1999, 2001; CASTILHO, 2000; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; GALVÃO; BATISTA, 2006; GOMES-SANTOS, 2012, dentre outras), apesar da pouca produção quando comparados a trabalhos que envolvem atividades de leitura e escrita (BUENO, COSTA-HUBES, 2015). Isso ocorre principalmente pelo fato de a escrita, ao longo da história, ter sempre ocupado um lugar de superioridade em relação à fala (ONG, 1998; MARCUSCHI, 2001; LEAL; GOIS, 2012). A primeira modalidade, então, era considerada organizada, formal, enquanto a segunda, desorganizada e utilizada de maneira informal. Essa concepção não se sustenta, na medida que essas modalidades não se apresentam de maneira dicotômica, mas complementares, conforme veremos no capítulo 2. Marcuschi (2001), um dos pesquisadores que mais contribuíram com investigações na área, exemplifica a relação entre fala e escrita afirmando que uma narrativa oral pode apresentar mais semelhanças com uma carta pessoal do que esta última com um texto acadêmico. Da mesma forma, uma conferência acadêmica preparada previamente, apresentará maior semelhança com um texto escrito. Essa visão das dicotomias, combatida por pesquisadores dos estudos do campo oralidade – letramento (SIGNORINI, 2001; MARCUSCHI, 2001; ROJO e SCHNEUWLY, 2006) contribuíram para que mudanças fossem implementadas, trazendo repercussões importantes para embasar um “ensino da oralidade” (MARCUSCHI, 1998), como as pesquisas sobre práticas orais em livros didáticos que vieram nas décadas de 1990 e seguintes (MARCUSCHI, 1996, 1999; SILVA, MORI-DE-ANGELIS, 2003; COSTA-MACIEL, 2007).

Assim, passou-se a defender que o professor desenvolvesse, no ensino de Língua Portuguesa, atividades que envolvem as duas modalidades da língua conjuntamente, de tal maneira que possibilite ao aluno reconhecer as relações entre oralidade e escrita em práticas sociais reais de uso da língua, bem como seus efeitos de sentido, sem creditar inferioridade e/ou superioridade a nenhuma delas. Dessa forma, o discente deverá ter acesso a diferentes gêneros textuais em situações sociais diversas, reconhecendo os

contextos em que são utilizados, além de desenvolver a capacidade de produzi-los quando necessário.

Considerando a importância de trabalhar na escola a perspectiva da oralidade autônoma (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) no ensino; e considerando também sua desvalorização quando comparados aos inúmeros trabalhos que reforçam a supremacia da escrita, enfocando somente atividades de leitura e produção escrita, tornou-se relevante focar nossa pesquisa nesta modalidade, enfatizando que não se trata de privilegiar a oralidade em detrimento da escrita, mas na integração entre as modalidades em atividades escolares. Pautados na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; MACHADO, 2009, LOUSADA, 2013; CRISTOVÃO, 2011, STUTZ, 2011) e em concepções que consideram os gêneros textuais os principais instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e em pesquisas que tematizam a oralidade (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; MARCUSHI, 2001), buscaremos analisar como uma docente de uma escola pública da rede Municipal de Juiz de Fora transpõe o que está prescrito nos documentos oficiais em sua sala de aula. Escolhemos para nossa análise o gênero textual entrevista. A escolha se deu a partir de um projeto já existente na escola, que, através da criação de uma revista “Ciência Na ponta da língua²”, produzida pelos alunos nas aulas de Ciências e Língua Portuguesa, aborda diferentes gêneros textuais. Além disso, pesquisas demonstraram que a entrevista aparece com menor frequência nos livros didáticos (MAGALHÃES, SILVA e OLIVEIRA, 2012; CRUZ, 2012; COSTA-MACIEL e SANTOS, 2016; TUPPER, 2011).

É importante ressaltar que analisaremos o trabalho do professor para compreender melhor como o docente realiza a transposição currículo – sala de aula. Pesquisas realizadas por diversos autores do ISD (LOUSADA E MACHADO, 2013), MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI E TOGNATO, 2004) procuram entender a configuração do trabalho docente de modo a demonstrar a relevância do tema, buscando evidenciar o que, muitas vezes, fica oculto em todo seu processo, desde o planejamento até sua realização. Assim, as análises realizadas no âmbito das pesquisas sobre linguagem e trabalho não são realizadas com o intuito de criticar ou opinar, mas de observar como se configura esse trabalho que envolve tantos aspectos e que, na maioria das vezes, não tem seu valor reconhecido como deveria. Revelar a complexidade do trabalho docente é

² O projeto faz parte do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão do Núcleo FALE – Formação de professores..... da Faculdade de Educação da UFJF e pode ser acessado pelo site <http://www.ufjf.br/nucleofale/acoes/fale-na-escola/>

uma defesa dos estudos em Linguística Aplicada e, por isso, buscaremos observar as ações docentes na transposição do gênero em sala de aula, de modo a tentar perceber dimensões que vão além das prescrições, envolvendo ações e etapas que configuram o trabalho do professor. Nossa escolha, então, privilegia o trabalho do professor no desenvolvimento de atividades com gêneros orais justamente para contribuir com um campo de pesquisa menos abordado, trazendo possibilidades novas de resultados que podem revelar novos mecanismos e metodologias para a sala de aula, colaborando com a formação inicial e continuada de outros professores.

Vale destacar que um dos pontos importantes desta pesquisa tematiza sobre os gêneros textuais, objetos de ensino por excelência no ensino de língua portuguesa. Conforme veremos no capítulo 2, ampliar as capacidades de linguagem dos alunos aponta para o uso social da linguagem como objetivo principal da aprendizagem. Os currículos trazem, hoje, vários gêneros textuais para serem aprendidos e usados em espaços sociais diversos: no entanto, como o professor se apropria desses documentos? Como realiza um este trabalho de escolher um gênero indicado num currículo, adaptá-lo para seu planejamento, considerando seu contexto escolar, e realizar o trabalho em si mesmo na sala de aula? É sobre este trabalho de transposição que esta pesquisa versa.

Considerando o que foi exposto, apresentamos, então, os nossos objetivos de pesquisa. A proposta então é responder as seguintes questões :

- Como a proposta de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o ensino do gênero entrevista?
- Como uma professora de 7º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora realiza o trabalho prescrito em um documento, com o gênero entrevista, para a sala de aula?

Além disso, como já mencionamos, buscaremos observar as ações docentes na transposição do gênero (currículo– ação), com o objetivo de compreender melhor esse ofício que, durante muito tempo, foi considerado mais um “dom” do que efetivamente trabalho.

Após delimitar o tema e os objetivos desta pesquisa, neste capítulo introdutório, o capítulo 2 se dedicará aos pressupostos teóricos, que abarcam os conceitos principais do Interacionismo Sociodiscursivo, a configuração do Ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos, as concepções de linguagem presentes nas diferentes épocas e os objetivos do ensino de língua materna. Entre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, está o trabalho com a oralidade, aspecto também detalhado neste capítulo. Além disso, detalharemos o trabalho do professor na perspectiva do ISD e o gênero escolhido para a

construção dessa pesquisa. No capítulo 3, passaremos à metodologia adotada, apresentando aspectos específicos do contexto de pesquisa, a Escola Municipal Quilombo dos Palmares, em Juiz de Fora (MG) e do projeto desenvolvido, a Revista “Cultura Na ponta da língua”, com vistas a situar nosso trabalho no interior deste projeto maior da instituição. No capítulo 4, discorreremos sobre os dados, coletados a partir do diário de campo e de gravações das aulas ao longo do ano de 2017. Para nossa análise, utilizamos as sinopses, um recurso utilizado em pesquisas do ISD, para compreender e analisar a configuração do trabalho docente com o gênero oral focado. Nas considerações finais, retomamos as perguntas elencadas com vistas a sintetizar as respostas encontradas, enfatizando as contribuições do trabalho para o campo da Educação Linguística.

Desse modo, esperamos que nosso trabalho possa contribuir de maneira significativa para estudos do campo da linguagem, bem como colaborar com os docentes, não só de Língua Portuguesa, mas de todos os campos do conhecimento, para que possam compreender que, apesar de muitas vezes não terem o reconhecimento merecido, realizam um trabalho que envolve diversas dimensões complexas, que vão muito além da sala de aula. Além disso, pretendemos também contribuir com mais uma pesquisa que aborde a oralidade na escola, dada a necessidade de que sejam desenvolvidas ações em prol da ampliação das capacidades de linguagem dos discentes nas duas modalidades da língua, com vistas à efetiva interação social cidadã pela linguagem.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

Ainda que não sejam autores do Interacionismo Sociodiscursivo, área que propõe uma nova perspectiva relacionada à linguagem e à aprendizagem do indivíduo, autores como Bakhtin e Vygotsky, apresentam uma contribuição bastante significativa para o campo. Os autores acima mencionados apresentam-se como fundamentais no embasamento desta teoria, na medida em que concebem o homem como um sujeito sócio-cultural. De acordo com Neves (2006) “Vygotsky e Bakhtin servem de pressuposto teórico na medida em que ambos concebem a linguagem como algo que identifica o sujeito como um ser preso a sua historicidade e ao seu meio social” (NEVES, 2006, p.50).

Para Bakhtin, o homem é um ser social, e os seus comportamentos, atitudes e linguagem são sempre marcados por uma ideologia. Dessa forma, o sujeito é constituído por meio do contato com o outro, e através das interações sociais, ele se reconhece como parte de determinado meio. Vygotsky, por sua vez, credita à linguagem a responsabilidade de desenvolvimento do ser humano como individual e histórico, formando-se assim um ser histórico e social. (NEVES, 2006). Dessa forma, o sujeito é constituído de fatores biológicos e sociológicos que são desenvolvidos e transformados a partir do meio social do qual faz parte, sendo este meio o principal influenciador do comportamento do indivíduo.

A partir dos conceitos propostos por estes e outros estudiosos, Bronckart desenvolveu, desde década de 70, a teoria do Interacionismo Sóciodiscursivo (doravante ISD). Por envolver diversos aspectos (sociais, culturais, cognitivos, históricos), o ISD pode ser conceituado como uma ciência interdisciplinar, a qual o próprio autor denomina como *ciência do humano* (BRONCKART, 2006). Por isso, não se trata de uma ciência da linguagem, já que considera todo o processo de desenvolvimento humano e concebe que a apropriação da cultura pelo indivíduo envolve aspectos psicológicos e sociais. Pode-se considerar, assim, que as pesquisas do ISD possuem viés filosófico e científico e são guiadas por uma base epistemológica.

Bronckart (2006) considera o sujeito como individual, mas essa individualidade é atrelada ao social. Assim, o desenvolvimento humano ocorre a partir do agrupamento entre o individual e o coletivo. Além disso, afirma que as práticas de linguagem são

essenciais no processo de desenvolvimento do sujeito. A *linguagem*, então, demonstra-se como um aspecto fundamental para o ISD, como bem afirma Paviani (2011) “a construção de capacidades cognitivas (universais) é resultado de um *processo segundo* que se aplica às capacidades de pensamento, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem” (PAVIANI, 2011, p.65). A linguagem, então, pode ser definida como forma de ação, que se concretiza por meio de discursos socialmente construídos e compartilhados pelos sujeitos. Portanto, a língua, de acordo com o ISD, é concebida como prática social que se concretiza nos discursos, construídos sócio-historicamente. Estes discursos, por sua vez, constituem-se como *ações de linguagem*, realizadas por indivíduos reais, que interagem com o outro por meio da linguagem. Por considerar todos estes aspectos, o ISD apresenta-se como uma teoria muito coerente pois

reside na proposta de estudar a interação verbal efetivada: pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele; pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada das “práticas languageiras” concomitantemente de ação e de discurso, isto é, a ação mais o sujeito agente; pelo interacionismo sociodiscursivo, voltado para o estudo das práticas de linguagem e das ações de linguagem nelas envolvidas como o pensamento consciente, ou seja, agente dotado de intencionalidade. (PAVIANI, 2011, P.64)

Por considerar a linguagem peça fundamental na formação do humano, o ISD enfatiza a importância do desenvolvimento das capacidades de linguagem do indivíduo, sendo a escola a principal responsável por essa tarefa. Somente ao dominar e ser capaz de produzir de maneira autônoma textos orais e escritos, o sujeito torna-se apto a atuar de modo participativo nos diversos contextos presentes na sociedade. Dessa forma, para que essas capacidades de linguagem se desenvolvam de maneira efetiva, acreditamos ser necessário um afastamento das teorias tradicionais, principalmente no que diz respeito ao ensino de LP. A proposta do ISD, então, é que o trabalho do professor seja calcado no ensino/aprendizagem através dos gêneros textuais, conceituados pelo autor como as próprias ações de linguagem que se materializam nos textos. Para o autor “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103).

Bronckart afirma que há uma relação entre as atividades humanas e os textos, e define gêneros de texto como

produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que

realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social (BRONCKART,2006b,p.13)

Essa perspectiva repensa o conceito de “tipo textual” e amplia o sentido de texto, concebido nessa teoria como o resultado de uma ação que, para além de aspectos linguísticos, considera a intencionalidade e a finalidade do que é comunicado. Assim, o

ISD

adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido. Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído. (PAVIANI, 2011, p.64)

. Dessa forma, o aspecto central para o ensino/aprendizagem da língua são os gêneros textuais, que são as ações de linguagem. Então, o aluno poderá aprender a agir em sociedade, e não meramente aprender “formas linguísticas”. É pertinente ressaltar que, não concebemos o texto como portador de sentido, já que é necessário um agente que interaja para que ocorra a construção dos sentidos. Para o trabalho didático, o professor pode lançar mão das sequências didáticas, que apresentam-se como uma ferramenta interessante para o trabalho com os gêneros. Julgamos pertinente ainda, discorrer sobre as capacidades de linguagem, que serão detalhadas a seguir.

2.1.1 As capacidades de linguagem

Consideramos a sequência didática como um dos recursos no trabalho com os gêneros textuais no processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Por esse motivo, julgamos pertinente detalhar o que e quais são as capacidades envolvidas nesse processo. De acordo com Dolz e Schneuwly:

a noção de capacidades de linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.52)

As capacidades de ação estão relacionadas às representações das características do contexto e do conteúdo dos gêneros. As CA permitem ao usuário da língua, no momento da interação, fazer escolhas apropriadas à situação e ao contexto levando em consideração fatores como o lugar e o momento da produção, a quem se destina, com qual objetivo, etc.

Ligada ao plano interno do texto, ao utilizar as capacidades discursivas o falante/escritor organiza modelos discursivos para efetivar as ações de linguagem. Assim, são selecionados **os tipos de discurso e as sequências textuais** características de determinados gêneros textuais, como também o plano geral do texto.

As capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas ao domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, é através das CLD que o usuário da língua lança mão de elementos como coesão e coerência, léxico, conexão entre elementos do texto, entre outros aspectos, como questões de ortografia, pontuação etc.

Cristóvão e Stutz (2011) e Cristóvão (2013) propõem as capacidades de significação, ligadas a elementos do campo ideológico, que vão além do linguístico. Possuem um papel relacionado a questões histórico-ideológicas. Como bem afirmam as autoras:

Capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011, p.5-6)

Dolz (2015) propõe ainda as capacidades multissemióticas, relacionadas aos elementos não verbais do texto. Essas capacidades permitem o desenvolvimento da integração do verbal e do não verbal. Para o autor, a utilização de imagens e textos de maneira conjunta permite a construção de significados diferentes daqueles que poderiam ser criados caso a análise fosse realizada separadamente.

(página seguinte)

Figura 1: Capacidades de Linguagem



Fonte: Seminário 2015- Palestra prof. Joaquim Dolz (2/3). Disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/MINICURSO%20SAO%20PAULO%20DOLZ%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MINICURSO%20SAO%20PAULO%20DOLZ%20(2).pdf)

É importante ressaltar que, apesar de separadas em diferentes níveis, as capacidades operam de maneira conjunta. Como bem afirma Barros, “uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. Essa proposta de subdivisão funciona muito mais no plano metodológico de pesquisa” (BARROS, 2012, p.67) e também é bastante funcional em questões de avaliação de produções de alunos no ensino de LP, que passaremos a abordar na próxima seção.

2.1.2 Os gêneros textuais

Fundamentados em uma concepção de linguagem como interação, que foca o uso, a reflexão e considera as diferenças como inerentes à língua, é que estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001), dentre outros, defendem que o ensino de língua materna deve ser baseado no trabalho com gêneros textuais. Os estudos a respeito desse tema têm sido desenvolvidos desde a década de 80, mas a consolidação da relevância do trabalho por meio dos gêneros deu-se principalmente a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que tem como função orientar os professores em relação ao ensino das diferentes disciplinas. No que diz respeito à Língua Portuguesa, o documento define os gêneros como

formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo

de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 23)

A caracterização dos elementos que compõem o gênero foi proposta por Bakhtin (2003), uma das bases teóricas do documento, para o qual a comunicação verbal acontece através de enunciados escritos e/ou orais construídos na interação humana. O conteúdo temático diz respeito ao tema que será tratado por determinado gênero, em determinado contexto de uso. O estilo está relacionado aos aspectos linguísticos utilizados pelo enunciador e a construção composicional está ligada à forma. Esses elementos são inseparáveis, e os gêneros se configuram, então, como o conjunto desses elementos. Além disso, Bakhtin afirma que em cada esfera em que há atividade humana, estarão presentes os gêneros do discurso que vão se distinguindo e se ampliando de acordo com a necessidade dos usuários da língua. Portanto, a comunicação se materializará em um gênero de forma relativamente estável e não estático, forma esta que já nos é fornecida na própria interação. Afinal, se cada vez que a comunicação fosse se estabelecer os indivíduos tivessem que criar novos gêneros, tal ato se tornaria um caos tanto no que diz respeito à linguagem escrita, quanto à oral.

Por se constituir como um instrumento indispensável no processo de interação, é que a abordagem por meio dos gêneros é de fundamental importância no processo de aprendizagem de LP, pois é através deles que se desenvolvem as capacidades de linguagem dos indivíduos. Dolz e Abouzaid (2015) reiteram as justificativas para a relevância dessa abordagem. Afirmando que “o gênero permite uma representação das convenções que regem uma família de textos para uma dada comunidade cultural”(2015, p.6) , ou seja, os alunos reconhecem determinado gênero e são capazes de identificar a qual “universo” ele pertence. Além disso, afirmam que “a comunicação se realiza por meio de gêneros textuais” (2015, p.6), logo, os atos comunicacionais são regidos por gêneros e estão ligados às práticas sociais realizadas pelos sujeitos.

O conceito de gênero proposto por Bakhtin tem sido reelaborado por diferentes autores, destacando-se aqueles que pertencem à corrente do Interacionismo Sóciodiscursivo, teoria que embasa a pesquisa. Além disso, muitos documentos oficiais de todo o Brasil foram elaborados baseados nessa perspectiva da Escola de Genebra. Possui como principais representantes pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, com destaque para Bronckart, Schneuwly e Dolz. Essa corrente teórica, apropriando-se da teoria bakhtiniana, adota o

termo “gêneros de texto”, organizados em famílias de texto com base no uso e no contexto cultural e social, responsáveis pela interação humana:

[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto (BRONCKART, 2006, p. 137)

Dessa forma, para cada um dos objetivos, interesses e questões específicas, o indivíduo seleciona um gênero de texto, seleção que não é realizada de maneira aleatória, afinal, é necessário considerar todo o contexto envolvido para interagir pela linguagem: situação, interlocutores, finalidade, assunto, etc.

Apesar dos grandes avanços obtidos no que diz respeito à adoção dos gêneros orais e escritos como objetos de ensino, e mesmo após longos anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se observa na escola é ainda um predomínio do ensino descritivo. Guimarães (2010) exemplifica esse fato, utilizando como exemplo uma pesquisa realizada por Neves (2002). Na pesquisa em questão, a autora constatou que dos 170 professores entrevistados, todos afirmaram ensinar gramática, sem levar em consideração o uso e a reflexão, mesmo reconhecendo que esta maneira de trabalhar com a linguagem não se apresenta como a mais adequada. Além disso

Nesse trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, afirmam trabalhar a partir de textos, embora isso signifique retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo (GUIMARÃES, 2010 p.422)

Dessa maneira, constatou-se que há o trabalho com textos, portanto, houve avanços na área. A questão está relacionada então ao modo com que esses textos são trabalhados. Ao observar os resultados da pesquisa, pode-se concluir que o foco não são os gêneros como forma de agir socialmente, propiciando experiências de oralidade e escrita para os alunos serem sujeitos de discursos em interações reais criadas pela escola, mas a retirada de palavras do texto para classificações gramaticais. Ou seja, muitos docentes continuam a trabalhar no nível da palavra ou da frase, não alcançando realmente, o texto e o discurso. Apesar de ter sido realizada há um bom tempo, a pesquisa realizada

por Neves não está distante do que vivenciamos hoje nas salas aula, já que muitos professores ainda não reconhecem que a aprendizagem por meio dos gêneros pode modificar a realidade do ensino e do aluno, caso as experiências próprias de uso da linguagem ultrapassem a mera classificação.

É interessante frisar que os Parâmetros Curriculares Nacionais já implementaram nas orientações que o ensino de LP deve ser baseado no uso e na reflexão. Então, por que, há quase vinte anos da implementação, muitas escolas ainda trabalham sob uma perspectiva totalmente descontextualizada e descritiva? Supomos que talvez a própria formação dos professores, muitas vezes não seja condizente com as teorias que defende, além de apresentar-se distante da realidade escolar. Segundo Andrade (2011), é necessária uma formação discursiva do professor, para que haja uma consonância entre a teoria e a prática

Tenho defendido uma concepção discursiva da formação docente, para compreender o que possa ser feito de mais produtivo nos espaços de formação continuada (inicial também) e buscado aprofundar nos estudos que venho fazendo, juntamente com o coletivo que vem se aproximando dessa ideia. Temos concebido que, na formação, há interlocutores que assumem identidades de forma integral e/ou parcial, hibridizando os traços identitários adquiridos em experiências diversas, acontecidas nos espaços de formação oferecidos, pela universidade, pelas secretarias de educação, pelo governo federal etc. Essas identidades mesclam-se nos espaços e tempos de interlocução, produzindo, alternada e determinadamente, conforme as configurações: universitários, professores da educação básica, gestores, alunos, docentes em formação e outros. Conceber esse espaço social da formação pelo viés discursivo tem sido para nós um terreno extremamente fértil, principalmente por vir nos abrindo a possibilidade de compreender que os processos de ensino e aprendizagem ocorridos no chão da escola da Educação Básica podem ser situados num paralelo, articulado aos processos de formação docente, e esses dois eixos são elucidativos para se compreender a referida relação entre a teoria e a prática (ANDRADE, 2011, p. 88)

Porém, pesquisas como a realizada por Neves (2002) revelaram que os cursos não priorizam essa formação discursiva em que o futuro professor não só usa a linguagem, mas também a estuda como objeto, fazendo com que pesquisas riquíssimas fiquem na universidade e não cheguem às escolas:

Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito frequentemente, nem sequer a

graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas. (BAGNO, 2005, p.64)

O mesmo autor afirma ainda que, além do problema que envolve a divulgação de pesquisas científicas, muitos cursos de Letras não levam em consideração que estão formando *professores*, que é a função principal de uma licenciatura. Dessa forma, a formação docente, muitas vezes, acaba por se realizar com disciplinas que não preparam os universitários para trabalhar em consonância com as novas teorias de ensino, fazendo com estes alunos acabem reproduzindo as velhas práticas de transmissão de conteúdos que não alcançam a “unidade teoria/prática” que é necessária na formação docente.

Assim, para que haja uma maior amplitude dos importantes estudos que têm sido realizados pela academia, torna-se necessária a aproximação entre esta e a escola. É claro que já houve avanços no que diz respeito a essa questão³. Muitos docentes, mais especificamente os de Língua Portuguesa, já trabalham com os gêneros de maneira efetiva, e já têm a consciência de que, somente a partir de um trabalho sistemático há a possibilidade de diminuir a lacuna existente entre os gêneros escolares e os gêneros que circulam fora da escola. Se o professor adotar essa perspectiva, é possível que haja o reconhecimento por parte dos alunos de que a linguagem é um instrumento de poder e que o uso que se faz dela é fundamental nas relações sociais.

No trabalho pedagógico do professor com os gêneros textuais, podem ser adotadas as sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que são constituídas de diversas atividades que apresentam uma ligação entre si, e possuem a finalidade de tornar o aluno capaz agir socialmente por meio da linguagem; para tanto, é preciso compreender e produzir diferentes gêneros que circulam nas práticas sociais de referência.

Apesar de muitos trabalhos reproduzirem a SD canônica, diferentes configurações de SD foram sendo construídas no Brasil, como atestam Magalhães e Cristovão (no prelo). Em vista de a entrada do ISD no Brasil ter se dado numa época de constantes discussões sobre o ensino de LP e de franca expansão da Linguística Aplicada, as autoras

³ Cursos de formação continuada como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projetos como Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e os programas de mestrados profissionais comprovam o avanço no que diz respeito a aproximação academia-escola

mostram como esse constructo é flexível e adaptável a diferentes situações de aprendizagem não só da LP, mas outras disciplinas.

As sequências didáticas concretizam o desenvolvimento tanto das capacidades orais, quanto escritas, já que o foco do trabalho são os gêneros e estes encontram-se nas duas modalidades. Entretanto, há distinções fundamentais no que tange ao desenvolvimento dessas sequências. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que são três as principais diferenças de sequências didáticas dentro de um trabalho de escrita e de oralidade. A primeira encontra-se na *possibilidade de revisão*. Enquanto a escrita é passível de reformulações e correções até o momento de entrega ao destinatário, a fala é definitiva. Os autores afirmam que, devido ao fato da “palavra ser dita de uma vez por todas” a preparação da fala é muito importante. Além disso:

A escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo. De certa maneira, a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.112)

A segunda diferença, diz respeito a *observação do próprio comportamento*. Nas palavras dos autores:

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se, de uma certa maneira, observável, como um objeto exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Através deste objeto, é possível se refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.112)

Apesar da oralidade também apresentar essa exteriorização, esta desaparece assim que a fala é realizada, não havendo possibilidade de análise posterior, exceto se o indivíduo portar um gravador ou filmar, instrumento fundamental no ensino da oralidade. A terceira distinção relaciona-se a *observação de textos de referência*. Tanto o texto escrito quanto o falado são considerados objetos estáveis. A distinção encontra-se no fato de que ao ler ou escrever um texto, leitor/autor pode fazer críticas, comparações, ou seja uma análise mais detalhada. Em relação à fala, essa análise torna-se possível através do uso de gravador ou câmera, pois, por meio de gravações e transcrições, é possível realizar uma análise mais aprofundada do objeto estudado. Portanto, o trabalho com a escrita e a oralidade são fundamentais na escola. Por se constituir como foco deste trabalho, a questão da oralidade será tratada de maneira mais detalhada. Primeiramente, julgamos

pertinente discorrer sobre quais concepções ofereceram e ainda oferecem suporte para o ensino de LP, que trataremos em seguida.

2.2 Concepções de linguagem

A concepção de linguagem como expressão do pensamento está relacionada com a definição de língua literária, utilizada pelos filólogos gregos para ditar as regras que deveriam ser adotadas para os autores de obras clássicas. De acordo com essa visão, a linguagem aparece como um “espelho”, assim, o pensamento seria criado dentro da mente e a exteriorização seria uma tradução desse pensamento, o que não exigiria do sujeito nenhum tipo de reflexão. Além disso, essa concepção não considera o contexto em que o ato comunicativo é realizado, concebendo a língua como homogênea e estática e não levando em consideração o fato de que o enunciado produzido por um indivíduo é uma ação, um gênero que se materializa em textos que possuem uma função social. Travaglia (1998) afirma que de acordo com esse pensamento:

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1998, p. 21).

No que diz respeito ao ensino de LP, foi essa perspectiva que perdurou (e ainda perdura) por muitos anos. Ao considerar que o fenômeno linguístico é um ato individual que não leva em conta os contextos de uso, evidentemente acredita-se que só há uma forma de uso da língua, aquela considerada “correta”. Essa forma “correta” de expressão está presente nas Gramáticas Tradicionais; logo, quem domina as regras prescritas pela mesma pode ser considerado um bom leitor/escritor já que esse indivíduo é capaz de organizar seu pensamento de maneira lógica e coerente.

Até a década de 60, as escolas contavam com um público elitizado que dominava as normas urbanas prestigiadas, o que condicionou essa visão unificada da língua, afinal, os alunos apresentavam a mesma variedade. A partir desse período, com a democratização do ensino, as escolas começaram a receber alunos com variedades distintas e infelizmente por um longo período muitos professores não conseguiram lidar com essas diferenças. Assim, aqueles que dominavam a variedade padrão e conheciam as regras da Gramática Tradicional seriam sujeitos capazes de falar e escrever corretamente.

Porém, aqueles que não dominavam essa variedade seriam considerados incapazes e ignorantes. A partir da década de 60, um outro conceito passou a orientar os estudos em LP.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem como principais adeptos Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky, ambos estudiosos do século XX. O primeiro é conhecido como pai do estruturalismo, corrente que possuía uma visão de língua como homogênea, social e abstrata. Nesse contexto, a fala era desconsiderada por ser algo individual e todas as mudanças que ocorriam na língua não eram levadas em consideração. O segundo, por sua vez, fazia parte da corrente gerativista, e criticou o estruturalismo pelo fato de o mesmo não dar importância à criatividade da linguagem. (FERNANDES; 2014). Ambos autores desconsideravam as situações reais de uso e as condições de produção dos enunciados, detendo-se apenas a estrutura interna da língua.

Diferentemente do proposto anteriormente, nessa concepção a linguagem é concebida como competência. Dessa forma, a língua seria então um código, um agrupamento de signos que se combinam conforme as regras. Haveria então um emissor e um receptor e ambos precisariam dominar o código para que a comunicação pudesse ser realizada. É importante ressaltar que esses autores apresentaram grande contribuição para a área e as concepções e teorias desenvolvidas estavam inseridas em um contexto específico. Dessa forma, a intenção aqui, não é criticar o trabalho destas correntes, mas mostrar os diferentes estudos realizados nos diferentes momentos da história.

A partir da década de 70, essa concepção teve repercussão nas escolas, o que acarretou um ensino de língua voltado para a descrição. Assim, seria função do professor, a partir das gramáticas, ensinar o código ao aluno para que o mesmo a utilizasse ora como emissor, ora como receptor.

Um dos problemas de conceituar a linguagem como mero instrumento de comunicação reside no fato de que essa concepção é idealizada, na medida que acredita-se que os indivíduos se encaixam em situações de comunicação fixas e claramente definidas. Assim:

Para essa concepção o falante tem em mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 1998, p. 22)

Dessa forma, o falante seria simplesmente o transmissor de uma mensagem, o receptor a decodificaria e a comunicação se daria perfeitamente. A adoção dessa perspectiva remete à ideia de que a língua é apenas estrutura e o indivíduo capaz de dominar essas estruturas já possui competências suficientes para desenvolver habilidades orais e escritas. Evidentemente, tal fato não se concretiza, pois não há possibilidade de desenvolvimento dessas habilidades sem levar em consideração o contexto social e as variações presentes na língua, elementos que são considerados na concepção seguinte.

Na concepção de linguagem como interação, a língua é conceituada como meio de interação humana, na qual os indivíduos agem tanto na fala quanto na escrita. Nessa perspectiva, a língua é vista como uma prática social, em que contextos sócio-históricos são levados em consideração no ato comunicativo. Como bem colocado por Bakhtin:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Assim, quando o indivíduo usa a língua, não está apenas exteriorizando um pensamento ou transmitindo um código, mas agindo sobre o outro. A linguagem é então o lugar no qual as relações sociais são constituídas e os discursos são estruturados e estabelecidos. A partir desse momento, a língua deixa de ser vista apenas instrumento de comunicação, para tornar-se uma atividade sociointerativa. Travaglia afirma que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1998, p. 23). Dessa forma, o contexto social é de fundamental importância na análise da interação entre os sujeitos.

Essa concepção apresenta-se como a mais adequada no que diz respeito ao ensino de LP, pois ao adotar essa perspectiva, o professor passa a analisar os discursos baseados no uso e na reflexão sobre a língua. O trabalho, então, não será voltado apenas para o conhecimento da gramática, mas instrumentalizará o aluno para que ele seja capaz de usá-la e refletir sobre a língua de tal maneira que consiga enxergá-la como meio de interação social e adquira a capacidade de atribuir os distintos sentidos que a linguagem pode assumir nos diferentes contextos sociocomunicativos. Baseada nessa última concepção, as próximas seções discorrerão a respeito do ensino de língua portuguesa ao longo dos anos e dos objetivos que devem embasá-lo.

2.3 Ensino de Língua Portuguesa

Até meados do século XVIII, o ensino de língua possuía como foco a catequização e alfabetização dos índios. Os cursos primários detinham-se a ensinar a ler e a escrever e os secundários ensinavam gramática, técnicas de retórica, autores e obras clássicas. A disciplina de Português foi incorporada nos currículos brasileiros apenas no século XIX, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil no período da Reforma Pombalina. A instituição da Língua Portuguesa como obrigatória trouxe mudanças importantes, porém, o ensino era altamente elitista, focado na gramática e baseado em autores clássicos (BELOTI; DORETTO, p.3)

Essa concepção de ensino de LP manteve-se até meados do século XX, e já na década de 60, a LDB 4024/61 estabeleceu diretrizes ainda voltadas para a prescrição. Esse fato gerou muitos conflitos, já que na mesma década alunos de diferentes classes sociais começaram a frequentar a escola, que não conseguiu abarcar as diferenças entre a elite que já frequentava e já tinha acesso a práticas de letramento valorizadas e institucionalizadas e as camadas populares. O problema maior está no fato de que, os cursos de formação não preparavam os professores para lidar com a heterogeneidade que passou a permear no ambiente escolar, o que transformou o ensino em um espaço de constantes tensões na medida em que se estabeleceu uma norma como a “correta” e todas as outras, tanto no que diz respeito à escrita quanto à oralidade, como “incorretas”. Soares (1986) afirma que,

Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do reconhecimento” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento [...], que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la. (SOARES, 1986, p. 63).

Desse modo, haveria então uma forma legítima de falar/escrever, e todas as outras manifestações da língua que se distanciassem do prescrito pela Gramática Tradicional seriam consideradas um erro. Além disso, falantes das camadas populares, que faziam uso de normas distintas, não eram reconhecidos.

A partir da década de 80, com a “virada pragmática”, os estudiosos passaram a perceber que as ações humanas transpassam os processos cognitivos, ou seja, ao realizar uma atividade o indivíduo utiliza-se de modelos cognitivos na organização dessas atividades. Portanto, uma série conhecimentos são acionados no processamento textual. Assim, o processamento textual é, portanto, estratégico, em que se mobilizam estratégias do tipo cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras (KOCH ,2009, p.25). Ademais, ganhou força nesta e nas décadas seguintes os estudos linguísticos ligados a outros campos, como os estudos de letramentos, que tiveram enorme importância e influência nas pesquisas sobre ensino de linguagem. O texto então, passou a ser considerado *unidade* importante no processo de aprendizagem, porém nesse momento, ainda não era concebido como **objeto**, o que acarretou um ensino na qual era utilizado como pretexto para o professor continuar ensinando as velhas regras presentes na Gramática Tradicional.

A preocupação com aspectos relacionados ao ensino de LP tem sido alvo de importantes discussões no que diz respeito ao caminho que deve ser percorrido para que o professor consiga, a partir de seu trabalho, instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de conceber a língua como parte de sua identidade para que desenvolvam as capacidades necessárias para participar das práticas de letramento⁴ dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, este é um caminho muito árduo, na medida em que o ensino de língua, apesar dos significativos avanços, ainda apresenta-se pautado em uma tradição gramatical que concebe a língua como homogênea e estanque. De acordo com Mendonça (2006) “o ensino da gramática normativa é um dos mais resistentes pilares das aulas de português e preocupação quase exclusiva dessas aulas” (2006, p. 11).

Evidentemente essa tradição baseia-se em uma concepção de linguagem, e, como bem colocado por Travaglia (1998), a maneira de conceituar a língua e a linguagem tem papel significativo quando se trata do ensino. Nas palavras do próprio autor: “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.”(TRAVAGLIA,1998, P.21).

2.3.1 Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa

⁴O termo letramento será tratado de maneira detalhada na seção 2.2

O principal objetivo da escola é formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de se reconhecerem no mundo como sujeitos críticos e ativos na sociedade. Rangel afirma que,

Em todas as sociedades democráticas, uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão. E uma parte fundamental dessa tarefa consiste, precisamente, em formá-lo como cidadão. Entre outras coisas, isso quer dizer que, apesar de todos os que nascem numa sociedade politicamente autônoma serem membros dessa sociedade – e, portanto, terem os direitos e os deveres formalmente reconhecidos decorrentes dessa condição – não nascemos sabendo disso. (RANGEL, 2010, p. 183)

Portanto, é a escola que guiará o indivíduo e o instrumentalizará para que o mesmo se torne autônomo e seja capaz de criticar o meio social e refletir sobre ele. Dessa maneira, a disciplina de Língua Portuguesa é de suma importância, já que é uma das principais responsáveis pela formação dos alunos no que tange a esses aspectos. Destacamos também que a importância do domínio da língua se estende ao próprio desempenho escolar, pois na escola o conhecimento está muito centrado na leitura, em quase todas as disciplinas. Para isso, torna-se necessário que o discente tenha acesso a uma educação linguística que o proporcione tais condições. Bagno (2005) define educação linguística como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

É válido ressaltar que a educação linguística começa dentro do próprio ambiente familiar, e cada pessoa faz parte de uma cultura ligada ao meio social da qual está inserida. O problema que muitas vezes ocorre na escola está no fato de que devido a uma série de mitos e preconceitos, o caráter sócio histórico da língua não é levado em consideração, acarretando a atribuição de valores positivos e/ou negativos a determinadas variedades, e a relação destas com questões sociais e econômicas. Junto com essa atribuição de valores, está a noção do que seria “certo” e “errado” na língua, o que provoca um “mal-estar” muito grande quando o assunto é ensino de LP. Primeiramente, porque, ao chegar à escola e se deparar com um ensino de língua que em nada se relaciona com sua realidade, o aluno não se reconhece como membro daquela sociedade, e acaba creditando à sua cultura linguística um valor de inferioridade. Além disso, sai da escola com a ideia de que não

sabe “nada” de Português, simplesmente porque não foi capaz de decorar regras prescritas pela gramática, como se esse fosse o instrumento principal para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Sendo assim, é de suma importância que o ensino seja voltado para a reflexão que leve “o aluno a compreender a diversidade e a heterogeneidade como parte significativa desse nosso patrimônio cultural comum (RANGEL, 2010, p.187). Essa reflexão deve partir, primeiramente, do conceito de língua que o professor vai adotar em seu trabalho. Se a concepção adotada for de um conjunto de regras, que ditam normas a serem seguidas, esse processo reflexivo não se dará na prática. Porém, se o docente adotar uma perspectiva que englobe o funcionamento da língua em seus diferentes aspectos, que leve os alunos a refletir sobre as variedades existentes, sobre a utilização delas em determinados contextos, sobre questões ideológicas atreladas à linguagem, a possibilidade de proporcionar uma real educação linguística a seus alunos é grande.

É importante frisar que ao trabalhar dessa forma, o professor não estará desprezando a norma culta, já que a mesma faz parte de uma herança cultural, e é direito do aluno ter acesso a ela. Porém, é a maneira na qual o trabalho é realizado que deve ser revista. Nesse sentido, a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida (BAGNO; RANGEL, 2005).

Portanto, ao ser educado linguisticamente, o aluno se reconhecerá efetivamente como cidadão e poderá ser considerado um indivíduo competente para participar das práticas de letramento presentes na sociedade.

Em relação ao termo letramento, Brian Street propõe a utilização de práticas de letramento, pois

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2007, p.466)

Street (2007) afirma que não é possível conceber a “aquisição de um letramento único e autônomo” (2007, p.466), mas “práticas e concepções sociais de leitura e escrita” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144) que ultrapassam o contexto escolar. Por isso, é de suma importância que a escola leve em consideração e se relacione com os múltiplos

letramentos da vida social dos alunos. As diversas práticas de letramento estão diretamente ligadas à cultura dos indivíduos, dessa forma, os “usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”. (STREET, 2007, p.466). Desse modo, leitura e escrita são concebidas como práticas discursivas, que apresentam diferentes funções e não se separam dos contextos que se desenvolvem (KLEIMAN,2007)

É pertinente destacar ainda que, muito além de alfabetizar, que é “apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p.2), letrar o aluno é proporcionar a ele conhecimento suficiente de leitura/escrita que o permita participar ativamente das práticas sociais, principalmente aquelas mais institucionalizadas que vão além dos muros da escola. Apesar de não apresentar-se na instituição escolar as diversas práticas de letramento, cabe a ela a tarefa de ampliar os letramentos dos indivíduos para outras esferas além da escolar, como a científica, cultural, literária, jornalística, dentre outras, para que a educação linguística seja realizada de fato e os alunos se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, entendam que a língua faz parte da sua história e constrói sua identidade, portanto, qualquer manifestação linguística é válida e deve ser respeitada. Bagno e Rangel (2005) afirmam que

letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano. A criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão. (BAGNO; RANGEL, 2005, p.69)

Portanto, é um direito do aluno ter acesso a essas práticas, e é de responsabilidade do professor e da escola a formação de discentes que possam desenvolver essas capacidades. Torna-se necessário, então, para que essas práticas sejam realizadas, e o trabalho se dê de forma eficiente, que o docente se aproprie de uma concepção em que a língua seja concebida como heterogênea e está em constante transformação.

Como bem colocado por Bakhtin,

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim

graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2003, p.326).

A concepção do autor então, é de língua como prática social que existe em função da interação, que nós como sujeitos fazemos dela. Assim, ao utilizá-la, o indivíduo age sobre o outro seja pela fala ou pela escrita. Desse modo, ao trabalhar com LP, o professor deve adotar uma concepção que seja capaz de promover a educação linguística dos alunos, que os façam entender a importância de dominar aspectos fundamentais para seu desenvolvimento não só como aluno, mas como cidadão capaz de agir e interagir através da linguagem. Maschurchi define que,

Toda vez que emprego a palavra língua, não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno **heterogêneo** (com múltiplas formas de manifestação), **variável** (dinâmico, suscetível a mudanças), **histórico e social** (fruto de práticas sociais e históricas), **indeterminado** sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido à condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como **texto** e **discurso**. Portanto, heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção aqui proposta (Maschurchi, 2001, p.43) [grifos nossos]

Essa perspectiva, então, traz uma concepção de língua que leva em consideração as variações da fala e da escrita e reconhece sua heterogeneidade, derrubando a teoria de que a língua é um sistema de código único, abstrato, exterior ao indivíduo, no qual os usos devem se adequar. Pelo contrário, é necessário considerar o contexto de produção, os sujeitos, o momento histórico, os usos reais e o funcionamento da língua, já que “são as formas que se adequam aos usos, e não o inverso” (MASCURSHI, 2001 p.16). No uso da linguagem, a interação somente se concretiza porque nos comunicamos através dos gêneros textuais. Como bem colocado por Bakhtin:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Essa concepção proposta por Bakhtin (2003) propiciou a introdução dos gêneros textuais no ensino por outros autores de diversas correntes teóricas, fato de suma importância no que diz respeito ao ensino de LP. Dessa forma, é válido aprofundar as reflexões acerca do trabalho com os gêneros textuais, e da importância da implementação destes conceitos em sala de aula.

Uma discussão importante na área, pouco realizada, está relacionada a questão do gênero como objeto e gênero como instrumento no ensino. É necessário, então, abordar o gênero como objeto, por meio de atividades de ensino que requeiram organização, sistematização e análise, sempre levando em consideração o uso. Este momento é fundamental na medida que

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela [...] (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.80-81)

A partir disso, o discente poderá desenvolver suas capacidades, de maneira que consiga dominar tais operações interagindo por esses gêneros quando necessário. Neste momento, eles passam a ser entendidos como instrumentos, como meio para a realização de alguma atividade. Como bem colocado por Schneuwly, “um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Assim, os alunos serão colocados

em situações de comunicação que sejam mais próximas possíveis de verdadeiras de situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, pp. 80-81).

Em nosso caso, através do projeto da revista “Cultura na Ponta da Língua”, os alunos tiveram acesso a uma situação de comunicação real, já que após entenderem a estrutura e os principais aspectos que envolvem uma entrevista, realizaram de fato uma, que posteriormente foi publicada. Neste momento, o objeto estudado transformou-se em instrumento. Como bem afirma Cordeiro (2017),

os instrumentos são responsáveis por transformar todos os envolvidos no processo, afetando a dinâmica da sala de aula e o modo de pensar e de interagir

dos alunos. Além disso, eles são essenciais para o professor mediar a interação dos alunos com o conhecimento, mas também afetam a relação entre professores e alunos, alunos e alunos, e todos com o meio (CORDEIRO, 2017, p.44).

Assim, os gêneros podem ser considerados instrumentos na medida que realizam a mediação entre os discentes e o conhecimento, proporcionando assim a aprendizagem e o desenvolvimento humano. As categorias objeto e instrumento serão utilizadas como categorias de análise para essa pesquisa e serão retomadas no capítulo de metodologia.

Como este trabalho buscará analisar como ocorre a transposição didática de um gênero oral (entrevista), partindo do documento da prefeitura para a prática docente, julgamos pertinente detalhar, no próximo tópico, a questão da oralidade como objeto de ensino.

2.3.2 A oralidade como objeto de ensino

As discussões a respeito do ensino da oralidade têm sido bastante produtivas, e obviamente, têm causado efeitos na escola. Entretanto, mesmo com os avanços obtidos na área, pesquisas realizadas por autores como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (1997, 2001) e Leal e Gois (2012) revelaram que o ensino da modalidade oral ainda é menos valorizado que o da escrita. Segundo as mesmas autoras, essa desvalorização acontece pelo fato de que, ao entrar na escola o aluno já sabe falar, portanto não haveria necessidade de aprender essa modalidade. Além disso, afirma também que há ainda por parte de muitos professores, a ideia de que alguns nascem com o “dom de falar bem” e outros não, portanto, não haveria possibilidade de ensinar alguém a ser um “bom falante”.

Atreladas a essas ideias, há a concepção de que ao expor os alunos a contextos informais de fala, o trabalho com a oralidade já estaria sendo realizado. Isso mostra-se como um equívoco na medida em que ensinar os alunos a se expressarem oralmente, principalmente em situações públicas mais formais, é um aspecto de suma importância para seu desenvolvimento como cidadão. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), assim como a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora já apresentavam a preocupação com o ensino da oralidade. De acordo com os PCNs,

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas

nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p.25)

Dessa forma, além de um dever da escola, é um direito do aluno ter acesso às práticas de oralidade relacionadas aos contextos institucionais. Deixar de trabalhar o oral como objeto autônomo⁵ de ensino traz consequências claras: os alunos acabam não sendo expostos em momento algum às situações de interação com gêneros orais formais, com elevado grau de monitoramento; portanto não podem, logicamente, internalizar a composição de textos como um seminário, uma sessão de entrevistas, uma palestra ou um debate regrado, e não têm a chance de compreender suas características linguísticas ou o modo particular como esses textos se organizam e circulam, bem como se portar linguística e socialmente neles. Finalmente, esses estudantes saem da escola com capacidades muito aquém das requeridas para produzir tais gêneros em outras situações da vida cotidiana.

Já é consenso, pelo menos na academia e em alguns documentos, que os gêneros textuais são o principal instrumento no ensino de língua materna. Esses gêneros configuram-se como “instrumentos culturais disponíveis aos usuários da língua” (BRANDÃO; LEAL; LIMA, 2012, p. 15). Dessa maneira, no momento da comunicação, seja ela oral ou escrita, um gênero é selecionado de acordo com a necessidade do indivíduo. Como bem colocado por Dolz e Schneuwly (2011)

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 172)

É válido reiterar que a concretização das formas de linguagem por meio de gêneros acontece tanto na modalidade *oral* quanto na *escrita*. Sendo assim, os gêneros escritos não deveriam apresentar-se em patamar de superioridade em relação aos orais.

⁵ Segundo Dolz e Schneuwly (2004), no oral autônomo o gênero textual é tratado como objeto de ensino, conceito que o diferencia do oral integrado, concebido como um caminho para aprendizagem de diferentes saberes.

Essa suposta “superioridade” deve-se primeiramente ao fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita possui papel fundamental em inúmeras atividades, desde as mais simples até as mais complexas. Além disso, outro fato que determinou essa supremacia da escrita relaciona-se ao acesso a essa modalidade, que por um longo período, foi privilégio das classes mais favorecidas. Durante muito tempo, essa foi a concepção adotada, e o ensino da oralidade possuía apenas a função de auxiliar na aprendizagem da escrita. O professor que segue essa perspectiva, acaba por não considerar que fala e escrita são modalidades de uma *mesma língua* e apresentam-se como um *continuum*, não uma dicotomia:

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho (SCHNEUWLY, 2005, s. p)

Evidentemente o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a escrita é fundamental para a vida de todo cidadão, já que a sociedade atual é centrada nas práticas de escrita, principalmente as mais formais nos contextos institucionais. Apesar de utilizarmos muito mais a fala do que a escrita, é a última que rege a maioria das atividades humanas. Portanto, a defesa deste trabalho e de muitos estudos realizados atualmente, não é enfatizar o estudo dos gêneros orais, mas equilibrar a relação oralidade e escrita porque também é dever da escola e do professor instrumentalizar o aluno para que possa participar das diversas situações sociais e proporcionar ao discente o entendimento de que a fala, assim como a escrita, é uma modalidade complexa e também possui uma organização própria. Dessa maneira, tal modalidade deve ser trabalhada como um objeto autônomo de ensino, e não deve, de forma nenhuma, ser considerada inferior em relação à escrita, visão que perdurou por um longo tempo.

Obviamente, fala e escrita apresentam-se como modalidades que possuem relações, mas tanto uma quanto a outra são complexas, cada uma a seu modo, e variam

também no que diz respeito à formalidade, em um contínuo que vai do nível mais monitorado ao menos monitorado. O professor precisa considerá-las como modalidades integradas, que devem ser trabalhadas de maneira equilibrada, a fim de que o aluno consiga atuar nos diferentes contextos sociais utilizando uma ou outra no momento oportuno e não colocadas em perspectivas dicotomizantes, que valorizem a diferença entre as duas.

Nas décadas de 70 e 80, pesquisadores tratavam de maneira enfática essa dicotomia, assumindo uma postura de supremacia da escrita em relação à fala, visto que

via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não-planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica. (ROJO e SCHNEUWLY, 2006, p.464)

A partir da década de 90, essa concepção começou a se modificar, e as relações existentes entre fala e escrita tornara-se objetos de estudo. Desses estudos, concluiu-se que há um *continuum* entre a fala e escrita e que as mesmas apresentam relações distintas em determinados contextos de uso (ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Essa concepção de *continuum* possui como principal estudioso Marcuschi (2001). O autor afirma que

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p. 37)

De acordo com o autor, desenvolvemos capacidades linguísticas de fala e escrita que se materializam nos gêneros textuais. Assim, há gêneros que são propriamente escritos, gêneros prototipicamente orais e outros que apresentam-se intrincados, aproximando-se de uma ou outra modalidade. Portanto, é necessária uma abordagem que englobe as diferenças, as semelhanças e as relações entre as duas modalidades, de modo que os alunos possam ser capazes de produzir textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos de maneira autônoma.

Rojo e Schneuwly (2006) criticam a perspectiva do *continuum* proposta por Marcuschi (2001). De acordo com os autores, essa concepção pode levar a uma

pressuposição de que há oralidade ou escrita “puras” ao afirmar que há gêneros prototípicos ou predominantemente orais ou escritos. Afirmam ainda que o conceito proposto por Marcuschi “exige uma certa fixação do gênero num ponto do gradiente, mais próximo da escrita ou da oralidade, que leva a ignorar o processo pelo qual escritos e fala se tornam elos de uma cadeia de enunciados, de maneira dinâmica”(ROJO; SCHNEUWLY 2006,p.489). Os autores trabalham, então, na perspectiva da integração, e defendem que há “relações complexas de constitutividade mútua entre fala e escrita em contextos específicos de uso” (ROJO; SCHNEUWLY 2006, p.465).

Para o ensino, as perspectivas do contínuo ou da integração fornecem subsídios para a aprendizagem da língua como prática social, como parte de uma cultura e uma construtora de identidade, considerando-a um fato histórico e social. Como bem colocado por Marcuschi,

A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, mutável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte do sentido (MARCUSCHI, 1998, p. 140)

O mesmo autor afirma ainda que, apesar de possuir como função principal o ensino da escrita padrão, a escola não pode ignorar a língua falada que o aluno traz de sua cultura, promovendo experiências de uso oral e escrito a partir das vivências que o aluno já traz rumo àquelas que ele ainda não domina. Quando o discente entra na escola, já é proficiente em sua língua, portanto, é necessário que o professor valorize as diferenças. Essa valorização dos conhecimentos já adquiridos pode auxiliá-lo na aquisição da escrita, já que, no desenvolvimento das crianças a fala influencia a escrita, e depois o quadro se inverte (MARCUSCHI, 1998). Hoje, sabemos que essa “inversão” não é linear, já que lidamos com a fala e com a escrita em práticas de letramento em diferentes contextos e situações.

Tanto no que diz respeito à fala quanto à escrita, é dever da escola ensinar a norma culta, já que é função desta instituição ampliar os conhecimentos dos alunos. Porém, é importante reiterar que cada indivíduo traz de sua comunidade uma maneira de falar que deve ser respeitada e valorizada. Além disso, é necessário um trabalho que leve em consideração as mudanças que ocorreram (e ainda ocorrem) na língua. Conceber a língua como uniforme e estanque é um mito (MARCUSCHI, 1998), pelo contrário, ela é heterogênea, mutável e deve ser estudada em função do *uso*, conforme já defendido no

início desde capítulo. A realização desse uso acontece na produção de diferentes gêneros textuais, portanto, o ensino deve ser voltado às produções discursivas, para que os discentes desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para participar das práticas cidadãs (principalmente as mais institucionalizadas) presentes na sociedade.

A partir dos pressupostos teóricos aqui abordados, pretendemos analisar o trabalho docente na realização de atividades com oralidade. Dessa forma, a próxima seção discutirá mais detalhadamente a esse respeito.

2.4 O trabalho do professor

Desde 1990, a questão do trabalho, principalmente no âmbito educacional, tem chamado atenção de pesquisadores. Assim, juntamente com estudiosos de Genebra (grupo Linguagem, Ação, Formação- LAF) o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER) iniciou, a partir dos anos 2000, pesquisas nesse campo. Lousada e Machado (2013) afirmam que

Os contextos das diferentes pesquisas que constituem o projeto maior de nosso grupo é o da instituição educacional em geral, envolvendo diferentes instituições públicas e privadas de ensino, em diferentes níveis. A coleta/produção e a seleção dos dados partem de uma categorização inicialmente desenvolvida pelo Groupe Langage, Action et Formation (Groupe LAF, 2001), da Universidade de Genebra, apoiando-se em, assim como desenvolvendo, conceitos da ergonomia da atividade e da psicologia do trabalho, o que nos permite constituir o corpus com os seguintes subconjuntos de textos produzidos sobre e no trabalho educacional: textos prescritivos, textos planejadores; textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e/ou (auto)avaliativos. Os instrumentos de coleta e ou produção de dados têm sido diversificados, incluindo-se o levantamento desses textos – orais, escritos e digitais – nas instituições envolvidas, por meio de diversos procedimentos: entrevistas, gravações em áudio e vídeo, autoconfrontação simples e cruzada, coleta de registros digitais etc. (LOUSADA; MACHADO, 2013, p.35)

Em relação ao quadro teórico metodológico, os pesquisadores utilizam-se de aportes que vão além dos relacionados à educação. Adotam-se conceitos da Psicologia do Trabalho, mais especificamente da Clínica da Atividade, desenvolvida no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, França (CNAM). Nesse contexto, o trabalho é considerado uma atividade que possui uma função psicológica central. Assim, autores como Clot (1999/2006), buscam “estudar as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas” (LOUSADA;

MACHADO, 2013, p.38). Além disso, há também contribuições do campo da ergonomia, em que são apresentados os conceitos de trabalho prescrito e realizado também propostos por Clot (1999/2006). A ergonomia aproxima-se da clínica da atividade, porém a primeira possui como foco o trabalho educacional. Os estudos na área iniciaram-se no grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), sediado no Institut de Formation de Maîtres (IUFM) de Marselha.

As contribuições do ISD, que constitui o embasamento teórico principal desta dissertação,

se centram fundamentalmente na clarificação das relações entre atividades e ações docentes, de um lado, e de suas representações (ou (re)configurações – no sentido de Ricoeur, 1983) nos e pelos textos, de outro, assim como no fornecimento de um quadro teórico-metodológico que nos possibilita detectar essas representações – ou (re)configurações – com um instrumental analítico bastante refinado e informado pelos estudos da linguagem (LOUSADA; MACHADO, 2013,p.39)

Esta seção, então, procura discorrer sobre a concepção de trabalho proposta pelo ISD, (juntamente com as já apresentadas acima), no que diz respeito ao agir humano no âmbito educacional, focalizando o trabalho do professor. Buscaremos discorrer sobre a relevância de analisar as atividades educacionais em uma perspectiva do trabalho, além de apresentar sua contribuição para o ensino de língua e, mais especificamente, para o trabalho escolar com a entrevista.

Lousada e Machado (2013), consideram que

o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam. Sendo assim, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente. (LOUSADA; MACHADO, 2013, p.39)

As autoras afirmam ainda que a realização do trabalho docente acontece através da interação não só com os alunos, mas também com “outros” que não necessariamente precisam estar presentes na situação. Além disso, reforçam que diversas prescrições também orientam o professor, juntamente com os modelos do agir, “construídos historicamente pelo coletivo de trabalho (2013, p. 39).

No que diz respeito a esses modelos do agir, e ao **agir** humano no geral, Machado et al (2009) afirmam que há

dois níveis de análise do agir humano em geral e do agir educacional em particular. No primeiro nível, teríamos as condutas diretamente observáveis, que se constituem como o “dado” primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação[...]O segundo nível de análise seria o nível da avaliação/interpretação ou reformulação dessas condutas; avaliações, interpretações ou reformulações essas que são veiculadas nos textos de observadores das condutas ou em textos dos próprios actantes[...] (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI, TOGNATO, 2004, p.91)

Dessa forma, em relação ao primeiro nível de análise, os autores propõem que o termo agir pode ser utilizado para fazer referência a qualquer texto que tenha alguma intervenção humana, seja ela individual ou coletiva. Dessa forma, essas “condutas diretamente observáveis” se desenvolvem “de acordo com as normas sociais, em relação ao mundo social” (2009, p.20). No segundo nível estão presentes três elementos relacionados ao agir: as razões, a intencionalidade e os recursos para o agir. Clot (1996), afirma ainda que, muitas vezes ocorre uma “amputação” do poder de agir, pois, os trabalhadores são impedidos de realizar as atividades que gostariam.

Pesquisas realizadas por estudiosos como Machado (2004), Lousada (2004) entre outros, procuraram analisar de maneira mais ampla as situações de trabalho, utilizando-se de aportes teóricos da área da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat 2002 e 2004) e da Psicologia do Trabalho (Faita, 2004; Clot 1999), já apresentadas anteriormente. O incentivo para realização de projetos nesse campo, deu-se principalmente devido a

constatação da quase total inexistência de pesquisas, no Brasil e até mesmo no exterior, de pesquisas que enfoquem o ensino na sua dimensão de trabalho e com uma abordagem discursiva; em segundo lugar, nosso forte posicionamento contra um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre “falta” algo (“falta-lhe conhecimento”, “falta-lhe reflexão”, “falta-lhe vontade de mudar”, etc.); e, finalmente, nossa firme convicção de que não sabemos o que é, de fato, o trabalho desse profissional, inclusive por estarmos, nós mesmos, nele engajados (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI, TOGNATO, 2004, p.90).

As pesquisas atualmente realizadas na área (BRONCKART, MACHADO, 2004; TARDELI, 2004; FILLIETTAZ, 2004, GIGER, 2004; AMIGUES, 2004) demonstram-se como muito pertinentes, na medida que procuram ressaltar a importância de incluir o professor nesta esfera. De acordo com Machado (2004), por não envolver um objeto material a ser consumido ou modificado, durante muito tempo as atividades relacionadas

ao ensino não foram concebidas como trabalho. Machado afirma ainda que essa mudança de concepção ocorreu devido a

profundas modificações socioeconômicas e tecnológicas a que assistimos, que tendem a fazer desaparecer o trabalho braçal, que vai sendo pouco a pouco, substituído pelo trabalho que pode chamar de intelectual, em sentido amplo (MACHADO, 2004, p 82).

Além disso, a autora ressalta que na atividade educacional há

um agente (professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer de um outro agente (aluno) em uma direção desejada, por meio da mediação de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, sócio historicamente construído.(MACHADO, 2004, p.83)

Sendo assim, a ação docente apresenta-se como um instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem. É válido reiterar que não podemos conceber o trabalho do professor como uma atividade mecânica, porque a atividade educacional acontece caracteristicamente na interação, portanto, há possibilidade de o aluno não aceitar o ambiente de transformação proposto pelo professor.

Nesta discussão que considera o ensino como trabalho, é importante ressaltar também a distinção existente entre o trabalho prescrito e o realizado. De acordo com Machado, o prescrito engloba todas as regras, textos, normas e procedimentos que orientam as ações do docente, enquanto o realizado são as atividades efetuadas de fato. A autora concebe ainda um terceiro nível, o chamado trabalho planejado. Neste nível, encontram-se os textos de planificação que “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos[.]” (MACHADO, 2004, p.88). Dessa forma, a partir do planejamento, o professor realiza seu trabalho, porém, há sempre um distanciamento entre essa realização e a prescrição.

Clot (1999), Fanta, Fernandes e Scheller(2001) propõem ainda o conceito de trabalho real, que engloba as atividades que não foram realizadas pelo professor. Para esses autores, a atividade realizada apresenta-se apenas como uma das possibilidades, juntamente com inúmeras outras que ocorrem no agir docente. Dessa maneira, todas as atividades, incluindo aquelas que não aconteceram por algum motivo, devem ser analisadas.

Clot (1999) propõe ainda o conceito de gênero profissional a partir da oposição entre o prescrito e o realizado. De acordo com o autor, assim como a noção de gênero textual proposta por Bakhtin (1953/1984/1997), em relação ao gênero profissional, podemos dizer que também os trabalhadores de determinada área compartilham uma série de ações que não necessitam de prescrições, já que são conhecidas e esperadas no gênero profissional (LOUSADA, 2004, p.276).

Em relação aos textos prescritivos, pesquisas realizadas por Bronckart e Machado (2005) revelaram que nesses textos, pouca importância é dada aos professores, que não são considerados atores reais do processo. Já os alunos, apresentam-se como sujeitos idealizados, que serão beneficiados pelo processo (também não são considerados sujeitos reais). Machado (2000) afirma que: “na verdade, são as entidades não humanas (as instituições, os cursos, os princípios gerais, a metodologia, etc) que são colocadas nesses textos prescritivos como os verdadeiros atores ou motores mais importantes do trabalho a ser realizado”. (MACHADO, 2004, p. 26). Por isso, pesquisas que considerem o professor como protagonista no processo de ensino aprendizagem são de fundamental importância, na medida que ainda há uma distância grande entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Amigues (2004) afirma que

No domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. (AMIGUES, 2004, p.40)

Nessa tensão existente entre o que foi prescrito e o que foi realizado que Clot (1999) afirma a importância daquelas atividades que não foram realizadas pelos indivíduos. Amigues (2004) mostra que as atividades que não foram efetuadas são ainda mais importantes do que as realizadas, pois “o fato de que tudo *corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*” (AMIGUES, 2004, p.40), já que o profissional se avalia (o que funcionou, o que não deu certo, o que poderia ter sido feito) e também está sujeito a avaliações externas.

No que diz respeito ao ensino de línguas, uma das funções destinadas ao professor é a de ampliar os letramentos dos alunos, para que possam atuar nas diferentes esferas

sociais. Esses letramentos são potencializados no trabalho com os gêneros textuais, *prescritos* nos documentos oficiais como principal instrumento para o desenvolvimento das capacidades dos alunos:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL,1998, p.49)

Torna-se necessário então, que o professor, em seu *trabalho real* se aproprie das referências teórico–metodológicas e saiba que sua escolha influenciará na aprendizagem dos alunos. Saito et al (2015) afirmam que há

questões relacionadas ao trabalho de transposição didática dos objetos de referência para o ensino de LP nos diferentes níveis em que são geradas tensões: entre o sistema de ensino e as demandas sociais; entre as disciplinas escolares e os saberes de referência em relação ao “objeto a ensinar” e, sobretudo, as tensões advindas da recontextualização das prescrições das instâncias oficiais. Na situação de trabalho, o professor vai adaptar as regras do coletivo de trabalho e do gênero profissional para construir os seus gestos, conceber as suas regras e elaborar a sua linguagem. (NASCIMENTO, SAITO e SILVA, 2015, p.156)

Dessa forma, o professor utilizará de instrumentos para elaborar as atividades e guiar suas ações. Em nossa pesquisa, buscamos então, observar como uma professora de ensino fundamental transpõe o que sugerem os documentos para sua prática, ou seja, como acontece em sua sala de aula, a passagem do que é *prescrito* para o que é *realizado* em relação ao gênero entrevista, que será detalhado na próxima seção.

2.5 Gênero entrevista

Nesta pesquisa, consideramos a linguagem como princípio que norteia todas as atividades humanas, definidas pelo agir comunicativo, por meio das interações verbais. Assim, é fundamental considerar o caráter social e histórico da linguagem, como bem colocado por Bronckart: “Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transformará o meio (ou o mundo em si) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (Bronckart, 1999, p. 34). O autor

concebe então, que a materialização da linguagem está relacionada tanto aos aspectos psíquicos quanto sociais, e a considera *ação*, concretizada em um contexto sócio-histórico por agentes em interação com si mesmos e com o meio. Além disso, o autor afirma que as atividades de linguagem são realizadas pelas ações, que são os gêneros textuais materializados nos textos.

Os gêneros, então, devem ser o objeto de ensino já que é por meio deles que realizam-se as ações de linguagem nas diversas esferas da sociedade. Assim, “as situações sociais em que atuamos se relacionam diretamente com o gênero produzido nessas situações. Dessa forma, o indivíduo utiliza determinado gênero adequado com uma determinada situação” (PINTO, 2007, p.187). Pensando na contribuição que o trabalho com os gêneros orais e escritos pode trazer no processo de ensino aprendizagem, escolhemos a entrevista, por constituir-se como um gênero oral interessante, mas que, muitas vezes, ocupa um lugar menos valorizado que outros gêneros orais, principalmente nos livros didáticos (MAGALHÃES, SILVA e OLIVEIRA, 2012; SANTOS e CRUZ, 2012; CRUZ, 2012; MACIEL e SANTOS, 2016; TUPPER, 2011). De acordo com Cruz (2016):

as entrevistas ocupam um lugar intermediário no cômputo geral. Gênero originalmente oral, mas que apresenta uma contraparte escrita, a entrevista tem sido, em alguns livros didáticos, o gênero que melhor se adequa às propostas de trabalho com o texto oral. As atividades de retextualização envolvendo as entrevistas, por meio das quais os alunos são levados a gravar, ouvir, transcrever e reescrever os textos produzidos oralmente, funcionam como ponto chave dessa apropriação da teoria de Marcuschi (2008a) por parte dos LD. No entanto, algumas coleções ainda têm dificuldades nessa adequação, e isso é perceptível quando ou não fornecem um suporte teórico para atividades desse tipo ou o fazem de forma insuficiente. (CRUZ, 2016, p.73)

O gênero entrevista pode ser definido como “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (HOFFNAGEL, 2003, p. 180). É basicamente constituído de perguntas e respostas, porém, apresenta finalidades diferentes dependendo do contexto na qual se encontra, pois, “embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e uso destas informações podem servir a vários fins” (HOFFNAGEL, 2003, p. 182). Além disso, é um gênero que circula em diferentes esferas, e de maneira mais abrangente, apresenta-se em duas formas, a entrevista extensiva e intensiva), no qual “o primeiro tipo se refere às entrevistas/enquetes com aplicações de questionários elaborados por uma equipe

especializada no assunto. Já a entrevista intensiva se refere às entrevistas não impositiva e não diretiva” (MEDINA, 2008, *apud* MAGALHÃES; SILVA e OLIVEIRA, 2012, p.60). No caso das intensivas, há mais diálogo entre os participantes, pois não há perguntas prontas.

Na escola, é válido trabalhar com vários tipos de entrevista, pois é importante que os alunos possuam um roteiro, mas possam elaborar novas perguntas ou acrescentar comentários ao longo da entrevista. No que diz respeito à estrutura das perguntas, elas podem apresentar-se como “abertas” ou “fechadas”, em que “aberta é aquela pergunta que pode ter várias palavras para as respostas; já a fechada tem como respostas poucas palavras para as perguntas” (MEDINA, 2008, *apud* MAGALHÃES; SILVA e OLIVEIRA, 2012, p.61).

Medina (2008) diferencia ainda entrevista jornalística e entrevista das Ciências Sociais. De acordo com a autora, a entrevista das Ciências Sociais apresenta um maior rigor científico. A jornalística, por sua vez “é uma técnica de obtenção de informações que recorre ao particular; por isso, se vale, na maioria das circunstâncias, da fonte individualizada e lhe dá crédito, sem preocupações científicas” (MEDINA, 2008, p.18).

O gênero em questão, pode apresentar-se então de diversas maneiras, com estruturas e propósitos diferenciados. Apesar disso, há uma estrutura considerada básica aos diferentes tipos de entrevista, (adaptado de Marcuschi, 2000, p.110):

Entrevistador: pergunta[estabelece um tópico]
Entrevistado: responde [em relação ao tópico proposto]
Entrevistador: pergunta [sobre o mesmo ou outro tópico]
Entrevistado: responde [em relação ao posto]

Casotti (2007) reitera ainda que a produção de uma entrevista perpassa três fases diferentes, “o da preparação da pauta, o da entrevista propriamente dita e o da edição” (CASOTTI, 2007, p.1450). Assim, a autora afirma que o planejamento da entrevista envolve o entrevistador, e muitas vezes, o entrevistado. Dessa forma a necessidade de reformulações textuais diminui ao longo da entrevista. No que diz respeito a edição, Fávero e Andrade (1999) 164) *apud* Cassoti (2007) afirmam que

a edição da entrevista traz à tona um outro interlocutor que também participa da produção final do texto e cuja marca se faz notar juntamente com as dos demais participantes (entrevistador, entrevistado, audiência). No momento da edição, a entrevista pode passar da linguagem oral para a escrita, como ocorre

em jornais e revistas, ou manter-se oral, como na televisão ou no rádio (FÁVERO, ANDRADE, 1999, p.164 *apud* CASSOTI, 2007, p. 1450).

Cassoti (2007) reitera ainda que, a entrevista consiste em uma interação assimétrica, pois, “cada interlocutor possui uma função distinta: o entrevistador seleciona o tópico discursivo e direciona a conversação, enquanto o entrevistado mantém o turno por mais tempo” (CASSOTI, 2007, p.1450). Desse modo, é fundamental conceber a entrevista como uma forma de interação humana que se enquadra em diversas situações, dependendo do seu objetivo.

Dadas as diversas possibilidades encontradas nesse gênero, é importante ressaltar que a escola deve levar em consideração o fato de que há entrevistas *orais* e *escritas*. Assim, o professor pode (e deve) trabalhar a relação existente entre as duas modalidades, o que ai ao encontro da proposta de integração oral- escrito, anunciada no capítulo 2 desta dissertação. Leal e Seal afirmam que “conceber que há múltiplas relações entre oralidade e escrita é um requisito para, no contexto escolar, evitarmos os reducionismos e as dicotomias que muitas vezes vêm sendo difundidos entre pesquisadores e professores.” (LEAL; SEAL, 2012, p.75), conforme já argumentamos na seção sobre oralidade deste trabalho. De acordo com as autoras, as entrevistas televisivas podem auxiliar o trabalho com o gênero, já que apresenta-se como o mais recorrente no cotidiano dos alunos:

As pessoas que já assistiram muitas entrevistas descobrem rapidamente quais são as finalidades desse gênero. Sabendo quais são as finalidades do gênero e os papéis que são desempenhados por entrevistado e entrevistador, os estudantes, podem, por exemplo, diferenciar o gênero *entrevista* e o gênero *conversa coloquial* e entender por que um dos envolvidos se alonga mais no seu turno de fala do que o outro. O contato com situações de entrevistas televisivas pode, ainda, ajudá-los a entender que o entrevistado tem alguma característica particular que justifica ter sido escolhido para a situação e que tal característica tem relação com o tema da entrevista. (LEAL; SEAL, 2012, p.77)

Para o trabalho com o gênero em questão, as autoras propõem ainda que há cinco tópicos que devem ser abordados. São eles:

Uso de recursos da oralidade para leitura em voz alta
Uso da oralidade para explicar ou complementar textos escritos
Inserção de trechos originalmente orais em textos escritos
Uso da escrita como apoio para a construção de textos orais
Uso de recursos linguísticos gráficos para reproduzir fenômenos típicos da oralidade e imitar modos de falar. (LEAL; SEAL, 2012, p.78)

No que diz respeito ao uso de recursos da oralidade para leitura em voz alta, as autoras ressaltam a importância do desenvolvimento de habilidades como a fluência de leitura, entonação, gestualidade, postura corporal, expressão facial, etc. Esses recursos, que representam a multimodalidade da oralidade são bastante típicos da oralidade, são bastante utilizados em entrevistas. O uso da oralidade para explicar ou complementar textos escritos demonstra-se como um ponto muito importante na medida em que “analisar esses usos da leitura e da escrita e planejar situações em que tais estratégias possam ser usadas pode ser muito enriquecedor na escola” (LEAL; SEAL, 2012, p.78). De acordo com as autoras, em diferentes momentos utilizamos essa estratégia, inclusive na entrevista, quando ao realizar uma pergunta o entrevistador complementa a pergunta ou a refaz, dependendo da reação do sujeito entrevistado. A inserção de trechos originalmente orais em textos escritos é muito utilizada na esfera jornalística, como uma maneira de reforçar a veracidade dos fatos relatados. Leal e Seal afirmam que

Analisar as estratégias de inserção de textos originalmente orais em textos do domínio jornalístico é um tipo de intervenção didática muito profícua para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos escritos (identificação de diferentes pontos de vista em textos escritos) e para a reflexão sobre a importância dos textos orais para a composição desses textos. (LEAL; SEAL, 2012, p.79).

Assim, sequências didáticas que levem os alunos ao planejamento, realização e análise das entrevistas é um recurso muito válido para o desenvolvimento de capacidades que envolvam a escrita, oralidade e a leitura. O uso da escrita como apoio para a construção de textos orais também apresenta-se como uma característica do gênero aqui abordado. Por meio da construção de roteiros escritos, o entrevistador pode consultar as perguntas ou o tema tratado na entrevista. No que diz respeito ao trabalho com o gênero na escola, a construção dos roteiros e a realização da entrevista oral é mais uma das maneiras de demonstrar a relação entre escrita e a oralidade. No último ponto, relacionado ao uso de recursos linguísticos gráficos para reproduzir fenômenos típicos da oralidade e imitar os modos de falar, as autoras tratam da importância da valorização das variedades linguísticas, lembrando que as atividades devem ser desenvolvidas de tal maneira que demonstre aos alunos que determinados recursos são utilizados para gerar efeitos de sentido. O professor deve mostrar aos estudantes que há textos escritos com marcas de oralidade, e estes devem ser valorizados. Em relação à entrevista, as autoras defendem que

Ao realizar uma entrevista televisiva, tanto o entrevistador quanto o entrevistado, via de regra, apoiam-se em textos escritos para a produção oral, deixando, evidentemente marcas dos modos de produção escrita no texto oral. Nas entrevistas publicadas em jornais e revistas, ocorre o inverso. As entrevistas são orais, mas, ao serem transcritas ocorre um processo de retextualização em que muitas marcas de oralidade são retiradas, por decisão dos redatores, ou pela impossibilidade de registrar no papel todos os fenômenos orais. No entanto, algumas marcas de oralidade são mantidas para garantir algum grau de fidelidade à situação que gerou o texto escrito. (LEAL, SEAL, 2012, p.82)

É importante ressaltar que os tópicos propostos por Leal e Seal (2012) podem ser trabalhados com diversos gêneros, reafirmando que na entrevista é possível abordar todos eles.

No caso específico deste trabalho, ao analisar o trabalho prescrito/realizado da professora em uma turma de 7º ano, buscaremos observar como ela aborda esses aspectos a partir do que está prescrito na Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (2012), e escolhemos para este trabalho, especificamente a entrevista de revistas jornalísticas (que circulam em jornais e revistas).

De acordo com Hoffnagel (2003), as entrevistas presentes nas revistas apresentam distinções no que diz respeito ao tipo de informação e ao público ao qual é destinado. Para a autora, há basicamente três tipos de entrevistas de revistas

- a) As que entrevistam um especialista em algum assunto com finalidade de explicar um fenômeno. O especialista, raramente, é conhecido pelo público em geral, e suas credenciais estão explicitados na sessão introdutória da entrevista;
- b) As que entrevistam uma autoridade, geralmente conhecida pelo público, para obter sua opinião sobre um evento em destaque nas notícias, podendo ela estar ou não diretamente envolvida nesse evento
- c) As que entrevistam pessoas públicas (políticos, artistas, escritores, músicos, etc) e que tem a finalidade de promover o entrevistado (ou entidade/grupo que ele representa) ou de fazer com que o público conheça melhor a pessoa entrevistada. (HOFFNAGEL, 2003, p.183)

As pesquisas realizadas em relação ao trabalho de sala de aula com o gênero entrevista têm surtido efeitos positivos para o ensino. Baltar (2008), por exemplo, reforça a importância de se ter na escola projetos de letramento para que, no ambiente escolar os alunos tenham acesso a práticas que estão presentes em seu cotidiano. Sua proposta, então, é pautada na implantação de rádios nas escolas. Apesar de o projeto não envolver somente a entrevista, é notório que o gênero é muito presente na mídia, portanto, encontra-se nas rádios escolares (doravante RE). De acordo com o autor, um projeto que envolva letramento radiofônico pode

contribuir decisivamente para a transformação desse veículo na sociedade. Professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, ao entenderem que podem construir um modelo genuíno de Rádio Escolar (RE), estarão dando importante passo para exercer seu protagonismo social, já que poderão agir criativamente e conscientemente rumo à construção de um espaço discursivo particular na escola. (BALTAR, 2008, p.570)

O autor afirma ainda que entre os anos de 2006 e 2008, através do projeto realizado pelo grupo de pesquisa estudo dos gêneros textuais orais e escritos (EGET), na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, foram implantadas cinco REs nas escolas da região. Através da opinião da comunidade escolar, os pesquisadores constataram que a implementação das REs acarretou ganhos na escola, na medida que os participantes, revelaram “certa ampliação de visão de mundo e singela compreensão de um discurso que, pouco a pouco, começa a ser desnaturalizado pelas comunidades participantes dos projetos” (BALTAR, 2008, p. 578).

Terezinha da Conceição Costa Hubes e Rosiane Moreira da Silva Swiderski (2015) realizaram também o desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero entrevista televisiva, trabalho realizado pelo grupo GELP. Primeiramente o grupo desenvolveu um Modelo Didático de Gênero (MDG) para análise e reconhecimento do gênero entrevista televisiva. Depois, realizaram a aplicação de uma sequência didática com alunos do quinto ano do ensino fundamental. A pesquisa apresentada pelas autoras, pode ser proveitosa para outros docentes, para além daqueles participantes do grupo. Realizando as adaptações necessárias, é possível utilizar a sequência didática desenvolvida, inclusive, no segundo ciclo do Ensino Fundamental. É pertinente ressaltar a relevância de pesquisas e sequências didáticas com o gênero entrevista, dado que, quando comparados a outros gêneros orais o mesmo encontra-se em menor quantidade.

Na nossa região, a construção da revista “Música na Ponta da Língua”, realizada no âmbito do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na cidade de Juiz de Fora, também apresenta-se como relevante no que diz respeito ao trabalho com o gênero entrevista. O projeto consistiu na elaboração conjunta de sequências didáticas que abordassem cinco gêneros textuais: resenha de filme, verbete, exposição oral, texto de opinião e entrevista, dentro de um projeto de letramento de construção de uma revista produzida pelos discentes. De acordo com as autoras:

Para cada sequência didática elaborada, houve intenso trabalho de análise, pesquisa e elaboração de material, visando à apreensão do gênero por parte dos alunos, bem como à integração entre atividades de leitura, escrita e oralidade, buscando, assim, ampliar as capacidades de linguagem dos discentes. Cada

membro da equipe participou e contribuiu com cada etapa das sequências, como elaboração e aplicação de atividades, pesquisa, elaboração de material e correção de textos, o que permitiu intensa participação das bolsistas e sua interação com o ambiente escolar, objetivo do PIBID. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, no prelo, p. 8)

O trabalho, então, foi desenvolvido com alunos de 6º ano de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora. As pesquisadoras constataram que apesar das poucas práticas de leitura e escrita, os alunos se envolveram muito no projeto. Na seção destinada ao gênero aqui abordado, os alunos entrevistaram uma psicóloga e musicoterapeuta. Na construção da sequência, foram levadas entrevistas orais e escritas, com participantes escolhidos pelos alunos. Assim, os discentes puderam perceber quais são os papéis dos participantes envolvidos no processo de realização da entrevista, qual a finalidade do gênero, suporte mais recorrente, entre outros. Foram levados também textos com tema de musicoterapia, para que os estudantes pudessem ter maior conhecimento a respeito do profissional entrevistado antes de sua realização. Os estudantes refletiram ainda sobre a elaboração das perguntas, além de treinar a fala e escrever um texto de agradecimento à entrevistada. No dia da realização da entrevista, cada aluno ficou responsável por uma tarefa, desde a chegada da participante, até a preparação do ambiente e a leitura das perguntas e agradecimentos. Nas aulas seguintes, a professora abordou também atividades de escuta, para que os alunos pudessem, através da gravação, refletir sobre questões “linguísticas específicas tanto da oralidade quanto do gênero entrevista, como marcas de fala, o uso de perguntas retóricas e outras estratégias para manter a atenção do interlocutor, uso de pausas, entre outras” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2017, p.11). A proposta, então, obteve sucesso, e nas palavras das autoras

Durante a execução da entrevista, o que pudemos perceber foi uma intensa participação dos alunos, interagindo no evento de forma bastante adequada à cena comunicativa, já que desempenharam os papéis esperados, usando a linguagem com polidez e pertinência e mostrando-se sujeitos ativos e seguros de seu desempenho. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2017, p.11)

Apresentados, então, os diversos argumentos que corroboram para a ampliação do trabalho com gêneros orais na escola, mais especificamente gênero entrevista, passemos à próxima seção, na qual apresentaremos a metodologia utilizada na construção desta dissertação.

3 Metodologia

Inserido na perspectiva teórico-metodológica do ISD, este trabalho encontra-se fundado nos preceitos da Linguística Aplicada na qual as interpretações dos dados não são apresentados de maneira predeterminadas e absolutas, mas considerando o processo sócio-histórico do próprio campo. Além disso, pesquisas inseridas nesse contexto, buscam realizar estudos socialmente relevantes. Nas palavras de Rojo (2006),

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente – mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

É importante ressaltar também que estamos vinculados a um campo em que não se faz uma separação entre pesquisas teóricas e práticas, que pode produzir uma polarização dicotomizante. Para Bronckart (2004) *apud* Machado (2007), as pesquisas devem ser concomitantemente teóricas, na medida que necessitam de um embasamento; e práticas, já que estão relacionadas ao ser humano, o que é coerente com o afirmado acima por Rojo. Assim,

as pesquisas devem ser “práticas”, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo – monista, materialista e dialética. (MACHADO, 2007, p.25)

Além disso, é válido reiterar o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa, que não busca quantificar dados, nem mesmo generalizá-los, como feito por nós na busca pelo sentido dado às gravações e aos dados nos diários de campo, visto que buscamos

Descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares. Ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que

poderá ser o resultado de acontecimentos futuros. (MOREIRA; CALEFFE,2008, p.61)

Assim, é essencial que o trabalho traga contribuições para a área, para os participantes e, no caso específico desta dissertação, para professores da escola básica.

Retomando nossas questões de pesquisa, buscamos, então, responder as perguntas:

- Como a proposta de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o ensino do gênero entrevista?

- Como uma professora de 7º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora realiza o trabalho prescrito em um documento, com o gênero entrevista, para a sala de aula?

Para buscar essas respostas, realizamos uma observação em campo, numa sala de aula de uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora. As aulas foram observadas no período de 08 de maio a 02 de junho de 2017, e como instrumentos para a coleta de dados na escola, utilizamos o diário de campo e gravações de áudio. É válido destacar que não descrevemos e analisamos os dados com a intenção de criticar o trabalho da professora, mas buscamos compreender o como ela age ou não de determinada maneira, a forma como transpõe o gênero entrevista para a sala, as interpretações que faz do currículo prescrito, o planejamento durante a sequência, entre outras ações.

A ideia, então, é que, através do envolvimento de todos os participantes da pesquisa, possamos criar condições para transformar, se necessário, as práticas escolares, em futuras ações. Essas transformações serão realizadas em comum acordo, com expressão de opiniões e pontos de vista de ambas as partes, mesmo que haja divergências. Dessa forma: “A compreensão de professores sobre seu trabalho é susceptível de influenciar as compreensões dos pesquisadores no decorrer do desenvolvimento da investigação sobre as práticas e as concepções do ato de educar-formar” (IBIAPINA, 2016. p.43).

Ibiapina (2016) afirma ainda que a presença do outro é sempre importante, pois a união entre as experiências e as teorias possibilita a transformação do pensar e do agir. Assim, a aproximação teoria-prática possibilita a indagação, reflexão e teorização. Como o trabalho é realizado conjuntamente, é importante mencionar que os conhecimentos produzidos não são exclusivamente dos pesquisadores, nem dos docentes (IBIAPINA,

2016). Todo o andamento da pesquisa envolveu uma imersão no projeto em questão para compreender o trabalho realizado pela professora.

3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa por nós realizada se iniciou pela leitura e análise da Proposta Curricular da rede Municipal de Juiz de Fora (MG). Elaborada entre os anos de 2010 e publicada no ano de 2012, é composta por nove documentos, destinados para a Educação Infantil e para o 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, referentes aos componentes curriculares Arte, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História e Geografia. Há dois documentos não elaborados por disciplina, mas por modalidade de ensino, que são os de Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, num total de 9 cadernos. Os dados referentes aos documentos oficiais da rede municipal de Juiz de Fora estão disponíveis no site da prefeitura⁶, além de terem sido distribuídos de forma impressa para todas as escolas municipais.

Na apresentação do documento, os elaboradores afirmam que sua construção do material foi realizada de maneira participativa, com uma proposta inicial organizada pela equipe de professores da Secretaria de Educação, divulgação da proposta preliminar, seminários de discussão, sugestões de alteração do documento produzidas nas escolas e coletadas pela equipe de especialistas, para, então, elaborarem a versão final da Proposta. Todo o processo foi marcado pela colaboração entre especialistas assessores, professores da rede e representantes da Secretaria de Educação.

Em relação a docente participante da pesquisa, justificamos nossa escolha a partir do contato que temos devido ao grupo de pesquisa⁷ do qual fazemos parte. Acreditamos que por ser participante de um grupo de pesquisa, a docente esteja inserida em um contexto de estudos que possibilite uma ampliação de conhecimentos e troca de experiências que fazem com que esteja integrada com os estudos mais recentes no âmbito do ensino, não só no que diz respeito aos gêneros textuais, mas à educação no geral. E, justamente pelo fato de sabermos que a transposição dos gêneros é um entrave no Brasil, através do grupo, percebemos que poderíamos obter dados interessantes sobre como fazer a transposição currículo – sala de aula

⁶ https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

⁷ Grupo LEPS: "Linguagem, Ensino e Práticas sociais", vinculado ao Núcleo FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF

Além disso, ter feito parte da supervisão do PIBID e ser mestra por um programa de mestrado profissional (PROLFETRAS) são outros aspectos que podem ter trazido contribuições para a segurança de seu trabalho de transposição, tematizado nesta pesquisa, e com pouca ênfase no planejamento, conforme veremos na análise dos dados.

Nosso próximo passo foi analisar como a professora planeja/planifica e realiza o trabalho com o gênero entrevista. É importante ressaltar que o gênero aqui abordado está inserido em um projeto maior, a construção da revista “Na Ponta da Língua”. Vinculado à pesquisa “Letramento científico, gêneros textuais e educação linguística”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs)⁸, o projeto possui o objetivo de ampliar as capacidades dos alunos em relação a práticas de leitura, escrita e oralidade, considerando os princípios do letramento científico⁹, dado seu caráter investigativo, e não transmissivo, de construção do conhecimento na escola. Em todas as três edições publicadas até 2017, o gênero entrevista esteve presente. É válido ressaltar, então, que além de estar presente no currículo da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a modalidade escolhida para realização da pesquisa também emerge de uma prática discursiva da escola. O projeto já passou por três edições: “Música na ponta da Língua”, “Ciência na ponta da língua” e “Cultura na Ponta da Língua¹⁰”. É nesta última que nossa pesquisa se enquadra.

Realizada com alunos do 7º ano, da Escola Municipal Quilombo dos Palmares, na cidade de Juiz de Fora/ MG, a revista “Cultura na Ponta da Língua” envolveu diferentes gêneros: reportagem, artigo de opinião, entrevista, foto-legenda e literatura de Cordel. Além disso, o projeto da revista envolveu também outras atividades que não só gêneros textuais (visitas extra-escolares, por exemplo)

O tema “música” apareceu entre os diferentes assuntos relacionados à cultura proposto pelos alunos, o que levou então a uma pesquisa sobre o programa “The Voice” para a construção de uma reportagem. Como na escola já existe um projeto, denominado “The Voice Quilombo” (TVQ), os alunos, então, juntamente com a professora e as demais

⁸ O grupo LEPs realiza atividades de pesquisa e extensão, no âmbito do Núcleo FALE – Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. www.ufjf.br/nucleofale

⁹ Não é nosso objetivo tratar de questões de letramento científico. Para informações sobre o tema, ver Mota-ROTH (2011), Silva (2016) e Magalhães e Cristóvão (no prelo), por exemplo.

¹⁰ Revista disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/59717988/cultura-na-ponta-da-lingua>

integrantes¹¹ do projeto, decidiram entrevistar o criador do projeto, o professor de Geografia da escola, Sérgio Pimentel. O objetivo principal do projeto TVQ é dar espaço e criar oportunidades para os discentes mostrarem seu talento¹². Assim, comecei a observar as aulas de desenvolvimento da sequência com o gênero entrevista até o dia da realização da mesma, no dia 02 de junho de 2017.

A figura abaixo busca ilustrar a configuração da pesquisa:

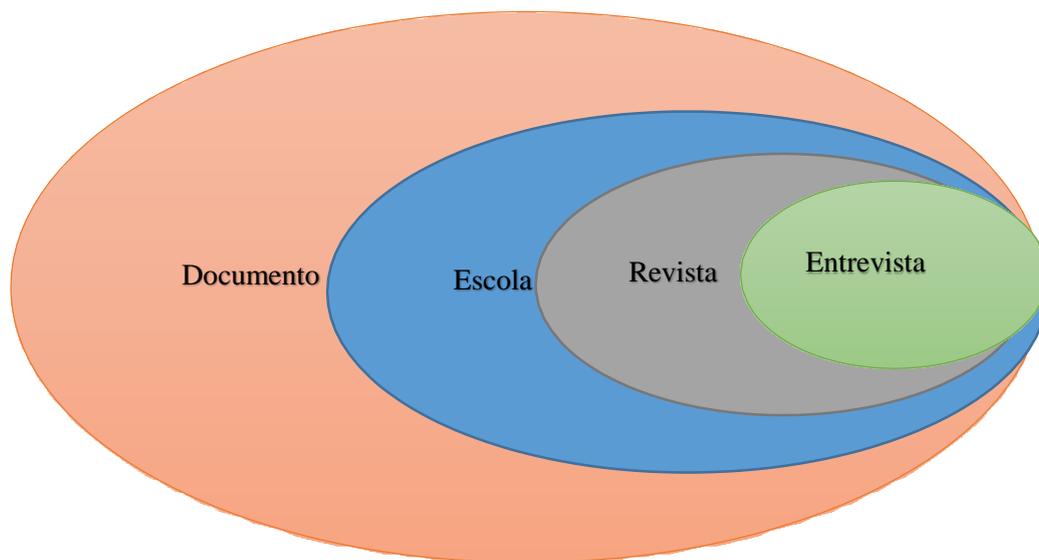


Figura 2 Configuração da pesquisa (do macro ao micro)

Após a contextualização de nossa pesquisa, passamos, então, aos procedimentos de análise.

3.2 Procedimentos de análise

¹¹ Fazemos referência às bolsistas Bárbara Azevedo Oliveira, bolsista de Treinamento Profissional (modalidade semelhante à extensão na UFJF) e Maria Carolina Botelho Domingues, bolsista de Iniciação científica do mesmo projeto. Ambas estão vinculadas a pesquisa entre 2016 e 2017.

¹² Em 2017, ano de realização de nossa pesquisa, o projeto ganhou uma repercussão tal que o jornal Tribuna de Minas, da cidade de Juiz de Fora, publicou uma matéria no dia da realização do evento, apresentando maiores detalhes sobre o mesmo. Disponível em: <http://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/15-06-2017/musica-para-mudar-uma-realidade.html>

Utilizamos, como procedimento de análise, as sinopses aqui reconfiguradas a partir de pesquisas de diferentes autores (SILVA, 2013; STUTZ, 2012; BARROS, 2017; DOLZ E RONVEAUX, 2017). Verificando essas pesquisas, percebemos que não há regularidades em suas construções. Os critérios para elaboração das sinopses são criados por relevância e elementos inerentes aos objetivos dos trabalhos. Dessa maneira, encontramos sinopses, por exemplo, com tempos de aula, conteúdos abordados, ações do docente ou atividades desenvolvidas nas aulas. É válido considerar que ao utilizar esse procedimento, podemos reduzir um grande número de dados, propiciando uma visão do conjunto que contribui de maneira significativa na análise.

Formuladas por Dolz e Schneuwly (2009), no grupo GRAFE-FORENDIF (DOLZ e GAGNON, no prelo), “as sinopses podem ser consideradas instrumento metodológico qualitativo e interpretativo, na medida que permitem uma visão global dos aspectos que envolvem o trabalho docente” (SILVA, 2013, p. 90). Possuem função “analisadora das lógicas de ensino e formação” (RONVEAUX, 2017); por isso, julgamos pertinente a escolha desse instrumento metodológico para organização dos nossos dados. Ademais:

A sinopse tem como função reconstituir a estrutura de uma sequência e de torná-la comparável às outras sequências da coleção. Não há valor de dados, fixados, uma vez por todas em uma determinada forma textual. (RONVEAUX, 2017 p.213)

Além disso, como bem colocado por Silva (2013):

A realização de uma sinopse possibilita tanto uma clarificação sobre as maneiras que o professor organiza o ensino aprendizagem de um objeto, como uma visão global de como esse objeto se transforma no curso das atividades desenvolvidas em sala de aula (SILVA, 2013, p.90)

Graça e Pereira (2014), afirmam ainda que a sinopse funciona como uma ferramenta que possibilita condensar um conjunto de dados muito grande; essa redução confere uma visão do conjunto de dados, o que permite, em seguida, compará-los com outros conjuntos, bem como analisar os objetos delimitados nas pesquisas. Dessa forma, uma grande quantidade de dados é condensada, facilitando a compreensão, tornando

“comparáveis e analisáveis sequências de ensino que versem sobre um determinado objeto delimitado.” (GRAÇA e PEREIRA, 2014, p.55).

Schneuwly, Dolz e Ronveaux, (2006) *apud* Graça e Pereira (2014), propõem que há três etapas para a construção das sinopses. A primeira diz respeito à dissecação da sequência de ensino:

Esta entrada no processo de elaboração da sinopse permite proceder a uma primeira dissecação, intuitiva e provisória, da(s) aula(s), com base nos acontecimentos e nas atividades que começaram já a ser identificados. Neste momento, esta materializa-se na elaboração de breves parágrafos, com o resumo do que de mais “importante” acontecera. (GRAÇA e PEREIRA, 2014 p.56)

No caso desta pesquisa, primeiramente, realizamos uma ampla leitura da proposta curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora; depois, transcrevemos as gravações e analisamos os diários de campo das aulas observadas no período de 19/05 a 02/06/2017.

Após esse momento, realizamos a segunda etapa, a de redução dos dados. Nesta fase, realizamos a fragmentação dos dados relacionados às concepções de instrumento e/ou objeto, tanto no documento, quanto na planificação e realização das aulas. Essa elementarização dos dados nos permitiu comparações bastante claras entre os dois conjuntos de dados.

Na terceira etapa, denominada corporificação da sinopse, os dados foram reagrupados em unidades de diferentes níveis. Assim, [...] a sinopse é corporificada num quadro, em que se procura dar conta do encadeamento das aulas. Trata-se de uma representação material da unidade analítica “sequência de ensino”. (GRAÇA e PEREIRA, 2014 p.57). Percebemos, então, que as sinopses são quadros ou tabelas que sintetizam os dados, para, a partir deles, fazermos nossas interpretações.

Em nossa pesquisa, foram elaboradas três sinopses:

- a sinopse 1, sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, na qual analisamos todas as seções do documento, com foco nos eixos da oralidade.
- a sinopse 2, com as atividades com o gênero entrevista, a partir de dados de gravação das aulas e diário de campo;
- a sinopse 3, com a realização da entrevista.

Ainda em relação às vantagens de utilização das sinopses como instrumento metodológico, Graça e Pereira (2014) afirmam que:

a sinopse apresenta-se com inúmeras potencialidades: i) capacidade de reduzir a massa considerável de dados recolhidos através da observação-vídeo a um texto organizado e de dimensão mais manipulável; ii) flexibilidade de adaptação a uma panóplia de investigações; iii) capacidade de gerar pistas fecundas para interpretação dos dados reduzidos e reagrupados, em função da lógica específica do estudo realizado. Isto não significa que da elaboração de uma sinopse não decorram também importantes perdas de informação. Afinal, a decomposição das sequências de ensino é feita a partir do filtro específico fornecido pelo nosso particular quadro teórico. (GRAÇA e PEREIRA, 2014 p.70)

Dessa forma, as sinopses se mostraram muito válidas para nosso trabalho, na medida que nos permitiu descrever, analisar e compreender melhor o trabalho docente, que vai além do contexto da sala de aula. Ao mesmo tempo que nos possibilitou uma visão geral, a fragmentação dos dados nos permitiu observar e analisar os detalhes presentes no desenvolvimento da sequência com o gênero entrevista, o que certamente contribuirá com outras pesquisas, dado que a transposição de gênero para a sala de aula ainda é uma dificuldade, conforme já afirmamos. A visualização de uma sequência de trabalho pelas sinopses é um fator de contribuição com a Educação.

No que diz respeito às categorias de análise escolhidas para essa pesquisa, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que os gêneros devem ser trabalhados de tal modo que sejam concebidos como objeto e instrumento de aprendizagem. Retomando o que foi apresentado na seção teórica, o docente vai sistematizar questões de linguagem em diferentes níveis (desde o discursivo, passando pelo textual e chegando às unidades menores, como a frase e a palavra), de maneira que o aluno consiga analisar, comparar, compreender as características e operações de linguagem envolvidas no gênero trabalhado. Em nossa pesquisa, a docente desenvolveu uma sequência de trabalho, a fim de ensinar aos alunos os aspectos fundamentais do gênero entrevista para, então, realizá-la.

Sendo assim, é de fundamental importância que os gêneros sejam abordados como objeto e instrumento. Como proposto por Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros devem ser considerados megainstrumentos; de acordo com os autores, “uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.51). O que vimos no trabalho da professora, que será detalhado no próximo capítulo, é que o gênero entrevista foi abordado como megainstrumento.

Para analisar os dados, realizamos uma breve descrição das categorias INSTRUMENTO e OBJETO, já abordadas anteriormente:

INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Referência ao uso do gênero - Momento de realização - Interação - Fala - Produção da entrevista - Realização da entrevista
OBJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão - Análise - Descrição de operações de linguagem - Comparação - Sistematização - Estudo - Compreensão das características do gênero

Quadro 1- Gênero como Instrumento e gênero como objeto

Os descritores apresentados acima nos permitem conduzir o processo de análise dos dados, que serão apresentados no próximo capítulo. Abaixo, segue um quadro, com o objetivo de mostrar de maneira mais clara nossos objetivos, procedimentos e categorias de análise:

PERGUNTA	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Como a proposta de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o ensino do gênero entrevista?	Documento da PJF	Interpretação dos dados a partir da construção de sinopses	Instrumento Objeto
Como a professora realiza o trabalho em sala de aula?	Planejamento Diário Gravação	Interpretação dos dados a partir da construção de sinopses	Instrumento Objeto

Quadro 2- Quadro síntese da pesquisa

Finalmente, no próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados.

4 Análise dos dados

4.1- Análise da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora

Para a construção deste trabalho, analisamos o eixo da oralidade na Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018). O documento foi elaborado nos anos 2010, publicado em 2012 e contou com a participação

de especialistas, assessores e representantes da rede municipal da cidade. O quadro abaixo mostra as seções da proposta de língua portuguesa presentes no documento:

Seções internas da Proposta Curricular de LP – (Juiz de Fora, 2012)		
1	Concepção de aprendizagem	
2	Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa	
3	Gêneros textuais e ensino	
4	Alfabetização e letramento: revendo conceitos	
5	Oralidade como objeto de ensino	
6	Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	
7	Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral	Quadros de sugestões para a escolha de gêneros textuais orais e escritos no EF (produção e recepção) 1º ao 9º anos por agrupamento (narrar, relatar, argumentar, expor, instruir)
	Referências	
	ANEXO A Eixos organizadores	1 Compreensão e valorização da cultura escrita 2 Apropriação do sistema de escrita 3 Leitura e gêneros textuais 4 Produção escrita e gêneros textuais 5 Produção oral e gêneros textuais 6 Reflexão Linguística e gêneros textuais
	ANEXO B Orientação para o estudo da poesia no ensino fundamental	

Quadro 3 - Seções internas da Proposta Curricular de LP – (Juiz de Fora, 2012) / Fonte: (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018)

No âmbito geral, a construção do documento pauta-se em uma concepção interacionista de linguagem e concebe os gêneros textuais como principais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, conforme atestamos em Magalhães e Carvalho (2018). A concepção teórica da proposta demonstra que:

os gêneros constituem um constructo estruturador da proposta, o que pode ser visto como interessante para que o professor proponha atividades de produção e circulação do discurso produzido pelos alunos, sem evidenciar exclusivamente as atividades analíticas dos gêneros, com meras identificações e classificações. As concepções teóricas apresentadas no documento encaminham o professor para a elaboração de exercícios de uso e reflexão, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998). (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018)

Buscaremos, então, ao longo desta seção, compreender como o documento concebe a questão de gênero como objeto e como instrumento, ou seja, como megainstrumento. De acordo com Schneuwly e Dolz, “uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás - é que ele é constitutivo da situação” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.51).

Esta primeira sinopse foi internamente organizada pelas seções do próprio documento retomando as subdivisões apresentadas no quadro 2 acima (Seções internas da Proposta Curricular de LP – Juiz de Fora, 2012).

As cores representam o seguinte: usamos o verde para representar o gênero como objeto; o rosa, para instrumento; e o azul para indicar instrumento e objeto ao mesmo tempo.

A coluna da esquerda da tabela traz trechos que representam os gêneros como instrumentos (os alunos vão interagir pelos gêneros, seja em situações escolares ou extra-escolares); já a coluna da direita traz os gêneros como objeto (o professor “desmembrará” o gênero textual para observar, analisar e sistematizar suas operações de linguagem). Quando apresentamos os trechos perpassando os dois lados da tabela, significa que tal trecho exemplifica os dois elementos: o gênero é ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino, demarcado de azul. É válido destacar que apresentaremos na sinopse somente as seções que dizem respeito diretamente às questões dos gêneros textuais.

SINOPSE 1 – Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PJF)	
Seção 2 – Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa	
INSTRUMENTO	OBJETO
	O desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses (da língua) usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam a produção textual nos diferentes gêneros (p.12)
As atividades de linguagem passam a ter um caráter social e funcional: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego (entrevista), aprender a “ouvir” para ser capaz de apreender informações relevantes e fazer anotações, conhecer e dominar os recursos linguísticos para provocar e compreender efeitos de sentido (p.12)	
	Definir como objeto de ensino - ponto de partida para as atividades de linguagem - o texto empírico, que se realiza por meio de um gênero de texto. (p.13)
	Entender que a língua se constrói no discurso, e não em sílabas, palavras, frases soltas e descontextualizadas (p.13)
	Focalizar no estudo as relações entre: usos e formas da língua – sua realização através dos gêneros textuais – e prática de reflexão linguística – um olhar renovado sobre o ensino de gramática.(p.13)

Seção 3- Gêneros textuais e ensino	
INSTRUMENTO	OBJETO
[...]os alunos devem ser capazes de produzir textos orais e escritos adequados às mais diversas situações de interação social. (p.14)	
O objetivo dessas (sequências didáticas) atividades é o desenvolvimento de aptidões que se articulam e são acionadas tanto para a leitura, quanto para a produção de gêneros textuais em um contexto de interação definido. (p.18)	
Portanto, se o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve desenvolver a competência discursiva dos alunos para utilizarem eficazmente a linguagem nas diversas situações comunicativas, produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores, aos assuntos tratados e aos seus objetivos, é fundamental considerar os gêneros textuais como instrumentos indispensáveis. (p.15)	
[...] desde os anos iniciais, os alunos teriam oportunidade de estudar (ouvir, ler, escrever e produzir oralmente) gêneros de diferentes agrupamentos, a partir de situações reais de uso. (p.21)	
Ou seja, em outras palavras, procurar responder de que forma o professor poderá organizar sua proposta de ensino, com vistas ao uso da língua em gêneros orais e escritos. (p.22)	A prática de sala de aula estaria voltada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (saber escolher com adequação o gênero para atender à situação comunicativa específica, ter conhecimento de sua organização composicional e escolher recursos linguísticos adequados para a codificação do gênero).(p.21)
Na apresentação da situação, os alunos são orientados pelo professor, a respeito do objetivo da SD proposta. Ou seja: o projeto que se pretende executar através do conjunto de módulos que serão oferecidos durante algumas semanas de trabalho, o gênero textual que será trabalhado durante o período, como se justifica a escolha pelo gênero e qual o propósito final dos módulos (p.24)	Na produção inicial, os alunos são convidados a produzirem um texto oral ou escrito do gênero em estudo. É uma primeira versão, que tem como objetivo revelar para o professor a representação que os alunos têm do gênero selecionado, ou seja, demonstrar para o professor as capacidades de linguagem que dominam/ou não dominam para a produção do gênero. Essa produção textual servirá de orientação para o professor planejar as atividades que comporão os módulos 1, 2 e demais, cujo objetivo será dar conta das dificuldades apresentadas pelos alunos (p.25)
	Importante destacar que os gêneros textuais, como formas de realização linguística e discursiva da linguagem oral e escrita, são locus propício para o estudo, não preconceituoso, das variantes linguísticas (registros e dialetos) em sala de aula. Fatores como: o suporte de circulação do gênero, o meio de produção (se oral ou escrito; se público ou privado), a relação hierárquica estabelecida entre os interactantes no momento da interação, o conteúdo temático, o tipo de ação de linguagem que se pretende promover com a escolha de determinado gênero (se fazer rir através de uma piada; se solicitar um emprego através de uma carta à empresa etc.), o grau de planejamento do texto e outros que participam da construção final

	de um texto, vão determinar a variante que melhor se adequa ao gênero em estudo.(p.26)
	Nos módulos, os alunos terão oportunidade de participar de atividades de linguagem planejadas pelo professor. Os módulos têm como objetivo resolver os problemas detectados na produção inicial. Ao elaborar as atividades que compõem os módulos, o professor deve considerar quatro níveis da produção textual, que englobam as capacidades de linguagem e que devem ser objeto de ensino e aprendizagem: (1) a situação de comunicação (contexto e situação de produção que envolvem o gênero visado); (2) o conteúdo temático (o que dizer e que fontes buscar para enriquecer esse conteúdo); (3) o plano geral do texto (os componentes que convencionalmente estruturam o texto); (4) as escolhas linguísticas (o vocabulário próprio da situação de comunicação, os tempos verbais e sua função no gênero, conectores próprios etc.).
	Na produção final, os alunos têm a possibilidade de aplicar os instrumentos, estudados separadamente nos módulos, em uma produção do mesmo gênero. A produção final pode se realizar de duas formas, dependendo do projeto de produção textual proposto pela SD. O aluno, após a participação nos módulos, terá condições de (1) retomar sua produção inicial e, tendo desenvolvido um olhar crítico sobre seu texto, atuar como autor/revisor de sua própria produção; ou (2) produzir um novo texto, no gênero estudado, atendendo a uma demanda específica, que justifique sua produção, e de pôr em prática as noções sobre produção textual em gêneros aprendidas durante os módulos.
Seção 5 - A oralidade como objeto de ensino	
INSTRUMENTO	OBJETO
Oralidade e escrita configuram, assim, um <i>continuum</i> tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – o que faz com que, às vezes, se torne bastante difícil definir o limite entre elas. Assim, por exemplo, um bilhete, apesar da forma escrita, guarda muitas semelhanças com uma conversa informal, e uma conferência, embora oral, traz marcas da escrita que atende a um contexto formal. (p. 40)	
Assim como a língua escrita apresenta variações de uso, que se adequam aos diferentes contextos de produção e se realiza em diferentes gêneros textuais, o mesmo ocorre com a língua oral. (p. 42)	
(2) Desenvolver um trabalho com a oralidade mais centrado nos gêneros informais, em situações coloquiais, tais como: troca de ideias, respostas a perguntas do professor, explicações para o colega vizinho, participações pouco planejadas pelo professor, que não vê a necessidade desse planejamento. (p. 40)	

Assim como ler e escrever envolvem habilidades e conhecimentos específicos, usar a língua na modalidade oral também envolve habilidades e conhecimentos específicos, que não se aprendem espontaneamente, mas a partir da observação e reflexão orientadas sobre os diferentes e variados usos da oralidade em nossa sociedade (p.41)	
Criar situações reais, bem planejadas de uso da língua oral, como exposição oral, relatório de experiência, entrevistas, discussão dirigida em grupo, debate regrado, debate de eleição de representante de turma, solicitação oral ao diretor da escola, dramatização. (p.42)	
O professor deve entender que as atividades de usos da língua oral em sala de aula precisam ir além da mera participação em respostas curtas a perguntas do professor. Focando sua prática dessa forma, o professor promove o letramento de seu aluno que passa a usar com consciência, com propriedade a língua oral, como prática social, juntamente com a leitura e a escrita. (p.42)	
Seção 7 - Sugestões de progressão didática de gêneros textuais: uma abordagem em espiral	
INSTRUMENTO	OBJETO
Em lugar de uma abordagem linear e sequenciada de tipos de textos (narração, descrição, argumentação etc.), distribuídos por grau de complexidade nos anos escolares, propõe-se um rompimento com esse modelo, para substituí-lo por um modelo didático que insira, na prática pedagógica, trabalho com exemplares de gêneros orais e escritos de cada um dos agrupamentos, distribuídos em cada ano do ensino fundamental. A ideia é a de que, respeitadas as especificidades etárias e cognitivas, os alunos tenham oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir oralmente gêneros de cada agrupamento, num movimento de retomadas e aprofundamentos – abordagem em espiral do ensino. (p.47)	
Um princípio deve guiar os professores na definição de quais gêneros textuais serão trabalhados nos anos escolares e no encaminhamento didático pedagógico desse estudo: reconhecimento de que os gêneros devem ser tomados como resultantes de parâmetros contextuais (contextos físico e sociossubjetivo) dos quais emergem. Reconhecer esses aspectos de construção do gênero e da forma de sua didatização evitará, certamente, que incorramos no erro de abordar o gênero como objeto fixo, desconectado do caráter social e discursivo de sua produção. (p.48)	
ANEXO A – Eixos organizadores	
Eixo 5 – Produção oral e gêneros textuais	
INSTRUMENTO	OBJETO
O desenvolvimento das capacidades de linguagem, que instrumentalizam para o sujeito ler, escrever, falar e compreender enunciados orais e escritos – os <i>gêneros textuais</i> - é o foco central do ensino de LP. (p. 59)	
Desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições, manifestando experiências, sentimentos, ideias de forma clara e ordenada. (eixo 5, p.74)	
Dar respostas e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a ser entendido, respeitando os colegas e o professor, sendo respeitado por eles (eixo 5, p.74)	
Escutar com atenção e compreensão; participando de situações (saudações, instruções e relatos) em que a escuta seja necessária e em eventos, tais como: seminários, palestras, contação de histórias, filmes, apresentações teatrais (eixo 5, p.74)	

Participar de situações em que ocorre intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas (eixo 5, p.74)	
Saber manter postura adequada frente a uma plateia: tom de voz, postura corporal, uso do espaço físico de apresentação e de recursos audiovisuais (eixo 5,p.74)	
Adequar a linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola: narrar casos e histórias da cultura popular (variedade coloquial cotidiana), expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou em grupo (linguagem formal) (eixo 5, p.74)	
	Preparar a fala adequadamente levando em conta, no planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala: simulação de jornais falados, entrevistas e debates na TV e rádio, entrevistas com pessoas da comunidade, apresentações em eventos escolares, campanhas públicas etc (eixo 5, p.74)
Escutar ativamente diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado, identificando a intencionalidade explícita do produtor, de tal forma que possa realizar tarefas: ler em voz alta textos diversos, de cuja compreensão dependerá a realização de tarefas, como fazer um resumo, responder um questionário, jogar determinado jogo, superar determinado obstáculo numa gincana, montar ou fazer funcionar um aparelho etc. (eixo 5, p.74)	
Eixo 6- Reflexão linguística e gêneros textuais	
1 - Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento NARRAR/RELATAR	
	Reconhecer os componentes canônicos (sequências textuais) dos gêneros do narrar e relatar que respondem às questões: QUEM? O QUÊ? ONDE? QUANDO? COMO? POR QUÊ? (Eixo 6, p.76)
	Compreender a função do tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo, na composição da orientação (cenário) dos gêneros do narrar/relatar (aspecto durativo do processo verbal) (Eixo 6, p.76)
	Compreender a função do tempo verbal mais-que-perfeito do indicativo em comparação com o pretérito perfeito. (Eixo 6,p.76)
	Compreender a função do tempo verbal presente do indicativo e usá-lo como metáfora temporal (presente histórico) na composição de gêneros do relatar. (Eixo 6,p.76)
	Reconhecer e utilizar formas de ordenação de informações como estratégias sinalizadoras de intenções. (Eixo 6, p.78)
	Saber utilizar variantes linguísticas (dialeto e registro) como pistas para identificação de narrador/personagem (Eixo 6, p.78)
	Organizadores lógico -semânticos de causalidade (porque, por isso, etc .), explicação (pois, por outro

	lado, etc .), contraposição (mas também, mas mesmo assim, etc .), consequência (então, que, por conseguinte, etc .) (Eixo 6, p.78)
2. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico -discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento ARGUMENTAR	
	Organizadores que situam a posição/tese e argumentos no tempo e no espaço: uso de dêiticos de espaço, de tempo, e de pessoa, anáforas, estratégias linguísticas de I C referência. (Eixo 6,p.79)
	Estratégias de polidez na negociação de posição, como forma de conseguir a adesão do interlocutor. (Eixo 6,p.79)
	Expressões linguísticas que distingam argumentos de contra - argumentos (se por um lado... por outro...; contrariamente a, etc.) e as que marcam conclusão (portanto, sendo assim, etc .) (Eixo 6,p.80)
	Organizadores argumentativos que marcam encadeamento de argumentos (em primeiro lugar..., em segundo..., de um lado, por outro, primeiro motivo é que..., o segundo, se de um lado... por outro...) (Eixo 6,p.80)
3. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico -discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento EXPOR/EXPLICAR	
	Tempo verbal característico da exposição: presente, futuro; (Eixo 6,p.81)
	Recursos discursivos da exposição oral: organizadores de ordenação e sequência, apresentação prévia à plateia do plano de exposição; (Eixo 6,p.81)
	Perguntas diretas como estratégia de motivação da plateia/leitor, e como controle de atenção e acompanhamento do exposto; (Eixo 6 ,p.82)
	Dêiticos e referências diretas, como estratégias discursivas de aproximação com a plateia/leitor: eu/nós vamos apresentar hoje para vocês... (Eixo 6,p.82)
	Sequências descritivas como estratégia discursiva de expor/explicar (Eixo 6,p.83)
	Sequências narrativas como estratégia discursiva de expor/explicar cronologicamente fatos, fenômenos. (Eixo 6,p.83)
	Reconhecer e empregar as sequências textuais injuntivas, que revelam a intenção de levar o outro a saber fazer (Eixo 6,p.83)
4 Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico -discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento INSTRUIR (aconselhar, prescrever, apelar, ensinar, regular ações).	
	As sequências textuais, ordenando cronologicamente sua execução em acordo com o gênero (receita culinária, manual de montagem etc) (Eixo 6,p.83)
	As sequências textuais injuntivas, considerando a possibilidade, ou não, de alterações na ordenação, sabendo justificar a ordem escolhida; (Eixo 6,p.83)
	Sequências textuais de aconselhamento, regulação, prescrição, apelo, instrução, observando a relevância, ou não, da cronologia dos comandos em cada um. (Eixo 6, p.83)

	Expressões que legitimam socialmente as instruções para se atingir um determinado objetivo pelo produtor do texto: instituições, órgãos governamentais, especialistas, empresas, posição hierárquica dos interlocutores etc .; (Eixo 6,p.84)
	Futuro do presente e gerúndio (uso do subjuntivo, como forma de atenuação de força ilocucionária); (Eixo 6,p.84)
	Conectores de sequenciação/hierarquização de ações (em seguida, logo após, depois, primeiro, passados...); (Eixo 6,p.84)
	Paralelismo na apresentação dos comandos (bata..., misture..., acrescente... X bater..., misturar..., acrescentar...) (Eixo 6,p.84)
	Procedimentos de coesão referencial na construção de regras, normas: nomes definidos, uso de expressões que nomeiam objetos, partes em lugar de pronomes etc (Eixo 6,p.84)
	Estratégias de polidez e modalização para atenuar a força ilocucionária, considerando o interlocutor e as intenções comunicativas: “Se possível, procure I C um lugar claro para estudar X; Procure um lugar claro para estudar/Se der, seria proveitoso se, sendo possível - como forma de aproximação entre interlocutores. (Eixo 6,p.85)
	Sequências textuais descritivas articuladas a sequências: narrativas, explicativas/expositivas, argumentativas e injuntivas (Eixo 6, p.85)
	Estratégias de organização e ordenação discursiva, que expressam o ângulo de visão do produtor do texto: mudança de visão (de fora para dentro, de cima para baixo, etc.), o canal de percepção sensorial (com base na percepção auditiva, visual, tátil), o grau de envolvimento do produtor (da descrição mais subjetiva para a mais objetiva); (Eixo 6, p.86)
5. Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico -discursivos e sequências textuais nos gêneros do agrupamento DESCRÉVER . (Observação: as sequências descritivas compõem, na maioria das vezes, gêneros textuais de outros agrupamentos como o expor/explicar, narrar/relatar e argumentar. Podemos citar como gênero prototípico desse agrupamento o “Classificado”)	
	Estratégias de organização e ordenação discursiva, que expressam o ângulo de visão do produtor do texto: mudança de visão (de fora para dentro, de cima para baixo, etc.), o canal de percepção sensorial (com base na percepção auditiva, visual, tátil), o grau de envolvimento do produtor (da descrição mais subjetiva para a mais objetiva); (Eixo 6,p.86)
	Coesão verbal: consistência e manutenção do tempo verbal na descrição (Eixo 6,p.86)
	Verbos de ligação e suas predicções em descrições estáticas: andar, permanecer, chegar, ficar, etc. (Eixo 6,p.86)
	Verbos ligados à visão: ver, vislumbrar, perceber, notar, observar, admirar, avistar (em sentido sensorial); (Eixo 6,p.86)

Quadro 4- Sinopse 1 - Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora

A partir da sinopse acima, retomamos, então, a nossa primeira pergunta de pesquisa: como a proposta de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o ensino do gênero entrevista?

Em relação à concepção de oralidade, mais especificamente, constatamos que o documento apresenta uma concepção interacionista de linguagem, alinhado à teoria do ISD (MAGALHÃES, CARVALHO, 2018). Observamos também que os gêneros textuais se apresentam como centrais para uma defesa de ensino de Língua Portuguesa que priorize o desenvolvimento das capacidades de linguagem, pautando-se numa proposta de aprendizagem do oral autônomo, que fica evidenciado quando o gênero oral se torna objeto de ensino (como em todos os destaques feitos em verde). Além disso, as sugestões para o trabalho com a oralidade fundamentam-se na perspectiva do *contínium* (MARCUSCHI, 2001) o que demonstra uma concepção que não considera a relação oral-escrito de maneira dicotômica, mas integrada em atividades que envolvem fala e escrita.

No que se refere aos eixos, focalizamos o 5, que diz respeito à oralidade, e o 6, que se refere à análise linguística. A escolha por analisar somente estes dois eixos ocorreu pelo fato de apresentarem reflexões que dizem respeito a questões de oralidade. O eixo 5, denominado “Produção Oral e gêneros Oraís” apresenta-se como um avanço, pois na proposta de 2001, já analisada anteriormente (MAGALHÃES, FERREIRA, 2014) não há um espaço específico para o trabalho com a oralidade.

É importante ressaltar que na seção 5, denominada “A oralidade como objeto de ensino”, e no eixo 5, há uma predominância do gênero como instrumento, o que nos revela que a proposta adota uma concepção de gênero baseada no uso, na qual os alunos serão expostos a práticas reais de uso da linguagem para o aprendizado da língua. Ou seja, eles aprendem língua com (por meio da interação por) gêneros textuais.

No eixo 6, a reflexão linguística sobre oralidade está distribuída no quadro geral sobre aspectos linguísticos dos gêneros textuais, e não da oralidade especificamente, não havendo uma parte dedicada somente a essa questão (reflexão linguística da oralidade, mas, sim, reflexão linguística e gêneros). Por isso, elegemos os pontos que podem se referir tanto à oralidade quanto à escrita. Outro ponto interessante no eixo 6 é o fato de que o trabalho com a reflexão linguística encontra-se atrelado aos gêneros textuais. Isso demonstra a valorização de atividades que envolvam o trabalho de análise linguística nos textos, dando sentido ao estudo dos fenômenos linguísticos conjuntamente aos contextos de uso, e não de maneira classificatória, como imperou o ensino de LP no passado. Trata-

se de uma ruptura importante que este documento propõe, já que subordina o estudo sistematizado da língua às situações de uso real, que é prioritária.

A grande ênfase em ocorrências do gênero como objeto (verde) ocorre justamente porque trata-se do eixo que conduz a linguagem a ser tratada como objeto de observação e análise (numa reflexão linguística em função do uso, que rompe, como afirmamos, com um ensino metalinguístico).

Assim como na seção teórica, os eixos abordam a questão do gênero como instrumento e/ou objeto, como pode ser visto na sinopse acima; todavia, quando enfoca mais o gênero na concepção de objeto (reflexão linguística), essa se dá em função do uso social da linguagem pelo aluno.

Na sinopse, a organização em trechos recortados do documento permite demonstrar que a proposta possui uma concepção de gêneros como instrumento e como objeto concomitantemente, o que consideramos muito pertinente, avançado e coerente com preceitos teórico-metodológicos de diferentes perspectivas teóricas brasileiras para o ensino de LP, bem como com outros documentos oficiais (MAGALHÃES, FERREIRA, 2014), como PCN. Isso está condizente com o que concebemos fundamental para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, o gênero como (mega)instrumento. Essa abordagem do documento vai ao encontro do que recentes pesquisas revelam sobre a aprendizagem da língua na escola, conforme já abordamos na seção 3.

Para demonstrar a concepção da proposta, podemos observar, por exemplo, o trabalho com a argumentação. Para abordar esse tipo textual, o professor poderá trabalhar o gênero debate. Quando esse gênero torna-se objeto, há indicações de alguns aspectos que podem ser discutidos com os alunos a partir de debates assistidos pelos discentes, quando o professor estiver na fase de reconhecimento do gênero, por exemplo:

Estratégias de polidez na negociação de posição, como forma de conseguir a adesão do interlocutor. (Eixo 6,p.79)
--

Expressões linguísticas que distingam argumentos de contra - argumentos (se por um lado... por outro...; contrariamente a, etc.) e as que marcam conclusão (portanto, sendo assim, etc .) (Eixo 6,p.80)

Quadro 5 - Trecho da sinopse 1 (eixo 6 da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora)

O docente, então, poderá escolher um debate, realizar atividades de escuta para retirar trechos e analisar as estratégias aliadas à argumentação com os alunos, bem como mostrar argumentos e contra-argumentos, a organização e a estrutura de participação do gênero, entre outros. Finalmente, de acordo com a nossa concepção, e a que observamos neste documento, o professor poderá promover um debate, já que avaliará se que os alunos se apropriaram dessas características. Dessa forma, o gênero será trabalhado como objeto e instrumento. Assim, os alunos desenvolvem capacidades diversas. Caso não tenham ainda se desenvolvido capacidades (o que pode ser atestado após a produção), o professor, então, voltará a reflexões pontuais relativos ao que não foi aprendido.

No que diz respeito à entrevista, observamos que ela aparece no agrupamento do argumentar nos 6º, 7º e 8º anos; porém, não há detalhes específicos sobre o gênero nos eixos organizadores. Ela aparece no eixo 5 do documento, denominado **Produção Oral e Gêneros Textuais**. Assim, uma pesquisa que revele um trabalho minucioso sobre o trabalho da professora na transposição desde a prescrição na Proposta Curricular de Língua Portuguesa até a atividade pedagógica em si pode contribuir com reflexões sobre a transposição didática dos gêneros textuais, sendo, então, eficaz para outros professores na sua prática profissional.

É válido ressaltar que os trabalhos exemplificados no capítulo 2 reforçam mais uma vez a posição defendida nesta dissertação, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais vinculados a práticas de letramento que visem auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas orais. Em relação à entrevista na sala de aula, Hoffnagel (2003) afirma ainda que o estudo gênero permite:

- 1- examinar o uso estratégico de formas de tratamento que revelam as relações existentes entre os atores sociais (qual forma usada? Há mudança de forma durante a entrevista? Que tom o tratamento usado dá à interação? A forma é recíproca entre os atores? etc.);
- 2- descobrir as relações possíveis a serem estabelecidas através do uso de uma das trocas mais comuns na interação verbal – pergunta e resposta, como por exemplo, a importância da formulação das perguntas no exercício do poder social conferido ao entrevistador e as possibilidades e limitações na formulação de respostas;
- 3- investigar os significados possíveis transmitidos pelo layout gráfico na apresentação das entrevistas pelas revistas (uso de citações nos títulos, nas fotografias e em destaques; o uso ou não dos nomes dos participantes nas trocas de pergunta e resposta, o uso de fotografias do entrevistado, etc). (HOFFNAGEL, 2003, p.192)

Ao analisar as aulas realizadas pela docente, foi possível perceber que a mesma utiliza essas estratégias durante suas aulas, de tal modo que os alunos compreendam como se estrutura o gênero em questão. Os exemplos abaixo, retirados da sinopse 2, que será apresentada a seguir apresentam-se como uma pequena demonstração da maneira como a professora trabalhou os aspectos destacados por Hoffnagel (2003):

Então ó: título, apresentação, perguntas e respostas, certo? Então geralmente as entrevistas vão se dividir em três partes. Certo? Aí agora a gente já sabe, ó, a linguagem de uma entrevista ela pode ser formal ou informal, vai depender de que? Dos leitores, de onde ela vai ser publicada, certo?
Pessoal, então o tipo de entrevista depende do tipo de pergunta que a gente faz. Aí na folhinha tem duas partes de atividades. Agora eu vou querer que vocês façam a parte um pra mim. Parte 1 do 1 ao 12. Faz pra mim rapidinho, se tiver alguma dúvida pode me perguntar. É pra responder no caderno.
“Que marcas a gente tem nessa entrevista aí que são características da língua falada?”
Então, o que uma entrevista? É um gênero textual que pode ser oral ou escrito e que as pessoas fazem...geralmente tem um entrevistador que faz as perguntas e um entrevistado que responde, tá certo? Quem colocou algo parecido com isso tá certo.
Pra gente saber se é uma entrevista, a gente vai observar se tem esse texto de introdução. Agora aqui, uma pergunta: e se a entrevista for oral, falada, vai ter que ter introdução também?

Quadro 6- Trecho da sinopse 2 - Trabalho realizado pela professora

Retomando a proposta, consideramos relevante citar os trechos que se relacionam ao gênero entrevista. Obviamente, o documento não recobre todos os aspectos que podem ser abordados, visto que cada realidade escolar e cada entrevista trará peculiaridades, o que não se apresenta como um problema, na medida que o professor poderá acrescentar o que julgar necessário, adequar o trabalho à realidade da turma, da escola, etc. É válido ressaltar ainda que os exemplos abaixo citados podem ser utilizados no trabalho com outros gêneros textuais orais e escritos, além da entrevista.

Exemplo 2:

Estratégias de polidez na negociação de posição, como forma de conseguir a adesão do interlocutor. (Eixo 6,p.79)
Recursos discursivos da exposição oral: organizadores de ordenação e sequência, apresentação prévia à plateia do plano de exposição; (Eixo 6,p.81)
Perguntas diretas como estratégia de motivação da plateia/leitor, e como controle de atenção e acompanhamento do exposto; (Eixo 6 ,p.82)

Dêiticos e referências diretas, como estratégias discursivas de aproximação com a plateia/leitor: eu/nós vamos apresentar hoje para vocês... (Eixo 6,p.82)
Sequências descritivas como estratégia discursiva de expor/explicar (Eixo 6,p.83)
Sequências narrativas como estratégia discursiva de expor/explicar cronologicamente fatos, fenômenos. (Eixo 6,p.83)
Reconhecer e empregar as sequências textuais injuntivas, que revelam a intenção de levar o outro a saber fazer (Eixo 6,p.83)

Quadro 7 Trecho da sinopse 1 (eixo 6 da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora)

Abaixo, destacamos trechos que se referem às práticas de oralidade que podem ser desenvolvidas na escola, sobretudo quanto à escuta que, segundo Magalhães e Carvalho (2018) são o eixo mais “falho” do documento, por ser o menos abordado.

Escutar com atenção e compreensão; participando de situações (saudações, instruções e relatos) em que a escuta seja necessária e em eventos, tais como: seminários, palestras, contação de histórias, filmes, apresentações teatrais (eixo 5, p.74)
Participar de situações em que ocorre intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas (eixo 5, p.74)
Saber manter postura adequada frente a uma plateia: tom de voz, postura corporal, uso do espaço físico de apresentação e de recursos audiovisuais (eixo 5, p.74)

Quadro 8 - trecho da sinopse 1 (eixo 6 da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora)

Em relação a outras especificidades da oralidade, Magalhães e Carvalho (2018) destacam também que o documento traz como prioridade a produção oral através dos gêneros textuais, o que se configura como bastante positivo e vai ao encontro das concepções teóricas defendidas dessa pesquisa. Porém, nossas análises demonstraram que atividades de escuta e reflexão linguística sobre oralidade aparecem de maneira sucinta no documento, o que consideramos um ponto negativo, já que o trabalho com a oralidade engloba esses aspectos. Em relação às atividades de escuta, há apenas três ocorrências presentes no eixo 5 da proposta:

“Escutar com atenção e compreensão; participando de situações (saudações, instruções e relatos) em que a escuta seja necessária e em eventos, tais como: seminários, palestras, contação de histórias, filmes, apresentações teatrais“ (p.73)

“Participar de situações em que ocorre intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção[...] explicar e ouvir explicações” (p.73)

“Escutar ativamente diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão[...]” (p.74)

No que diz respeito à reflexão linguística sobre a oralidade, observamos que não há uma parte da Proposta Curricular dedicada a essa questão, pois essa dimensão encontra-se diluída nos eixos 5 (Produção oral e gêneros textuais) e 6 (Reflexão

Linguística e gêneros textuais). No eixo 5, a reflexão encontra-se vinculada aos agrupamentos de gêneros, como pode ser visto no trecho abaixo:

Adequar a linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola: narrar casos e histórias da cultura popular (variedade coloquial cotidiana), expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou em grupo (linguagem formal), dar recados ou avisos, justificar opinião sobre determinada questão polêmica, saber contar oralmente histórias, com base em sequência cronológica de imagens etc. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 73)

No eixo 6 são abordados aspectos linguísticos que podem ser trabalhados tanto na oralidade quanto na escrita:

Reconhecer os componentes canônicos (sequências textuais) dos gêneros do narrar e relatar que respondem às questões: QUEM? O QUÊ? ONDE? QUANDO? COMO? POR QUÊ? (JUIZ DE FORA, 2012, p.75)

Reconhecer, analisar e empregar: recursos discursivos da exposição oral: organizadores de ordenação e sequência, apresentação prévia à plateia do plano de exposição (JUIZ DE FORA, 2012, p.80)

Perguntas diretas como estratégia de motivação da plateia/leitor, e como controle de atenção e acompanhamento do exposto (JUIZ DE FORA, 2012, p.80).

É válido destacar que o eixo 5 é denominado “Produção Oral e Gêneros”, mas engloba as atividades de escuta já citadas acima. Dessa forma, julgamos que seria interessante a criação de um eixo denominado “Oralidade e Gêneros”, que abarcasse questões de produção, análise e reflexão linguística sobre a oralidade. Outro aspecto relevante seriam atividades de retextualização, que em nenhum momento aparece no documento. Esse processo apresenta-se como muito importante no trabalho com a oralidade, na medida que auxilia o aluno no entendimento das relações entre oralidade e escrita, a partir das atividades de escuta ativa.

Outro aspecto não abordado na proposta é a valorização de textos de tradição oral, considerado importante para valorização da cultura das comunidades; além disso, não encontramos também propostas para o trabalho com a leitura oralizada, o que pode ter sido feito propositalmente pelo fato de essas atividades geralmente estarem mais presentes na sala de aula.

A partir do que foi exposto, apresentamos, aqui, uma síntese da análise acima, contendo as concepções e prescrições para o trabalho com o gênero entrevista no documento PCLP – PJF (2012):

Linguagem	Gêneros textuais	Oralidade	Gênero entrevista	Atividades com oralidade em sala de aula
Interação entre sujeitos	Instrumentos para interagir socialmente e objetos de ensino (estudar o gênero para apropriar-se de suas operações para agir socialmente)	Concepção principal: oral autônomo – oralidade é objeto de ensino (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004)	Instrumento e objeto; o gênero é indicado para o trabalho no 6º, 7º e 8º anos do EF	Escuta, produção oral e análise de estratégias do texto oral (OBSERVAÇÃO: as atividades não são específicas para o gênero entrevista, mas sim para gêneros orais em geral)

Quadro 9 – síntese da análise sobre gênero entrevista na PCLP – PJF

Nossas análises demonstraram, então, que no âmbito geral, a proposta é condizente com as concepções teóricas defendidas nessa pesquisa, além de representar um avanço em relação a proposta anterior, escrita no ano de 2001 (MAGALHÃES, FERREIRA, 2014), que, dentre outros aspectos, não tratava a questão da oralidade como objeto de ensino.

Após o detalhamento da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora, passaremos, então, ao segundo ponto de nossa análise, em que vamos verificar como a professora escolhida para essa pesquisa realiza o trabalho com o gênero entrevista na sala de aula.

4.2 Realização do trabalho com o gênero entrevista

A sinopse está dividida da seguinte maneira: à esquerda apresentamos o diário de campo, com data e acontecimentos das aulas. À direita, as gravações com as falas da professora referentes às aulas apresentadas do lado esquerdo. É importante ressaltar que essa sinopse apresenta-se toda na cor verde, sinalizando que primeiramente a professora trabalhou o gênero como objeto, para que os alunos desenvolvessem as capacidades necessárias para o dia da realização da entrevista.

SINOPSE 2 - ATIVIDADES COM O GÊNERO ENTREVISTA

Sinopse construída a partir do diário de campo e gravações	
OBJETO	
DIÁRIO DE CAMPO	GRAVAÇÕES
08/05 e 09/05 – Introdução dos alunos ao tema: ida à sala de informática para pesquisa sobre os diferentes estilos musicais. Divisão da turma em grupos para a pesquisa. Apresentação, pelos grupos, dos resultados da pesquisa realizada ¹³ (origem do estilos, principais cantores, exemplos de músicas etc).	“vamo lá pessoal. Eu já expliquei vocês na aula passada o trabalho que vamos começar agora. Então, primeiro vocês vão se dividir e pesquisar sobre os estilos musicais. Podem sentar em trios”
12/05- data que antecedeu a realização do “The Voice Quilombo”: realização de uma pesquisa sobre o “The Voice” (realizado no Brasil e em outros países). Divisão em trios para responder algumas perguntas sobre o programa (ANEXO 1). Como comentado anteriormente, a pesquisa teve como objetivo principal a construção de uma reportagem. Por isso, foi solicitado aos alunos que guardassem o material para ser utilizado no momento oportuno. Finalmente, no dia 15/05, o evento aconteceu na escola.	“Hoje a gente vai falar sobre o The Voice”. Vocês sabem que ele acontece em vários países né? Então eu quero que vocês pesquisem e respondam as perguntinhas que vou colocar aqui no quadro”
19/05 - Início do trabalho com o gênero entrevista. Realização do levantamento do conhecimento prévio dos alunos, através de algumas perguntas que podem ser lidas no planejamento presente no anexo 1. Leitura em voz alta de uma entrevista com o cantor Luan Santana (ANEXO 2) e realização de atividades escritas (ANEXO 2). Introdução ao tema: características do gênero de maneira mais ampla. Foram abordadas questões relativas a linguagem (formal, informal), suporte, público alvo, estrutura básica (título, apresentação, perguntas e respostas) e os tipos de entrevista (pessoal, profissional, técnica)	<p>“Pessoal, então o tipo de entrevista depende do tipo de pergunta que a gente faz. Aí na folhinha tem duas partes de atividades. Agora eu vou querer que vocês façam a parte um pra mim. Parte 1 do 1 ao 12. Faz pra mim rapidinho, se tiver alguma dúvida pode me perguntar. É pra responder no caderno.”</p> <p>“Que marcas a gente tem nessa entrevista aí que são características da língua falada?”</p> <p>“Então, o que uma entrevista? É um gênero textual que pode ser oral ou escrito e que as pessoas fazem...geralmente tem um entrevistador que faz as perguntas e um entrevistado que responde, tá certo? Quem colocou algo parecido com isso tá certo”.</p> <p>Pra gente saber se é uma entrevista, a gente vai observar se tem esse texto de introdução. Agora aqui, uma pergunta: e se a entrevista for oral, falada, vai ter que ter introdução também?</p> <p>A gente escreve “estou”. Dá uma olhada pra mim nas três últimas perguntas da segunda folha, que a entrevistadora fez pro Luan Santana, que que tá junto com “não rola?”</p> <p>Então uma pessoa pra ser entrevistada tem que ter alguma coisa que seja do interesse de quem vai ler ou quem vai assistir. Olha só, quando alguém é entrevistado, no caso aqui o Luan Santana, vocês acham que fizeram mais perguntas pessoais ou profissionais?</p>

¹³ Essas atividades foram filmadas e publicadas na página da revista “Cultura na ponta da língua” (<https://www.facebook.com/culturanaPontadalingua/>)

	<p>As duas coisas né, teve pergunta pessoal e pergunta profissional. Sempre vai ser assim? Se alguém for entrevistar lá naquele programa, bem estar. Não tem aquele programa bem-estar? Vai entrevistar um medico. Cês acham que vai fazer pergunta pessoal?</p>
<p>22/05- Leitura de uma entrevista com um perfil diferente da primeira. O entrevistado foi Roberto Carlos Ramos (ANEXO 3). Reflexão com os alunos a respeito dos suportes utilizados e o público alvo (enquanto a do Luan Santana era destinada aos jovens, a de Roberto Carlos Ramos era voltada para o público feminino adulto). Realização de atividades no caderno sobre a entrevista (ANEXO 4). As quatro primeiras perguntas diziam respeito ao tema da entrevista e oito perguntas restantes sobre o gênero especificamente.</p>	<p>“Que que tem na história dele que chama atenção? Como foi a infância dele?”</p> <p>“Gente, essa entrevista é igual a outra?” O que tem de parecido? E de diferente?”</p> <p>Pessoal, tem marcas de oralidade nesse texto? Igual a gente viu na do Luan Santana?</p> <p>“Prestem atenção, lendo essa entrevista do Roberto Carlos Ramos, cês acham que ela é direcionada pro mesmo público da do Luan?”</p>
<p>23/05- Correção das atividades realizadas anteriormente. Entrevista oral realizada por Fábio Porchat com o humorista Whinderson Nunes¹⁴. Reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre entrevistas orais e escritas. Orientação da professora para que os alunos prestassem atenção nas atitudes do entrevistador e entrevistado. Realização de atividades escritas com objetivo de levar os discentes a uma reflexão sobre as distinções sobre as duas modalidades. (ANEXO 5). Este momento da aula foi muito interessante, pois foi possível perceber que os meninos tinham um conhecimento bastante amplo a respeito do entrevistado.</p>	<p>Então vamos fazer o seguinte. Eu trouxe uma entrevista. É uma entrevista com um cara muito bacana, que eu não sei se vocês conhecem Whiderson Nunes o nome dele. O entrevistador é o Fábio Porchat. Então, eu quero que vocês prestem atenção na entrevista. No entrevistador, no entrevistado. Se os dois falam ao mesmo tempo, se um espera o outro responder. O rosto, o corpo, o que que eles estão fazendo ali, tá? Muita atenção!</p> <p>“Quando ela [a entrevista] é oral dá pra gente perceber mais coisas, tem outros elementos que não tem na entrevista escrita. Então olha só, tem algumas perguntinhas pra gente responder sobre a entrevista. Então vamos fazer juntos airapidinho”.</p> <p>“Então, que que a gente observou que tem de diferente na entrevista oral para entrevista escrita? Que que a gente pode ver da entrevista oral que a gente não pode ver na entrevista escrita?”</p> <p>“Mais o que que a gente observou? Os gestos, né a expressão do rosto, né. A gente observou se ele tava sério, se ele tava rindo. Teve horas que ele falou sério?”</p> <p>Então, essas coisas, essas expressões faciais, o tom de voz da pessoa, que ajuda a gente a perceber se ela tá falando sério, se ela tá fazendo piada. Isso a gente percebe na entrevista escrita?”</p>

¹⁴ Entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TotWFec711o>

	<p>O que a gente pode observar de diferença de uma entrevista pra outra? Falem que eu vou anotar no quadro. Vocês vão me falar as semelhanças, o que são semelhanças?”</p> <p>“Vamo ver as diferenças agora. Que que tem de diferente?”</p>
<p>26/05 - Retomada das atividades anteriores, e em seguida uma leitura sobre algumas características do gênero, tanto na modalidade falada quanto escrita (ANEXO 6). Orientações e anotações no quadro a respeito de algumas semelhanças e diferenças entre a entrevistas orais e escritas (ANEXO 7).</p> <p>Apresentação aos alunos de um texto com algumas lacunas para que os próprios discentes completassem. O objetivo deste exercício foi concluir a sistematização do gênero trabalhado. Leitura em voz alta das respostas, considerando as discussões feitas em sala de aula anteriormente. Realização de uma retomada a respeito do objetivo pretendido com o estudo do gênero entrevista, e orientação a respeito de quais perguntas seriam pertinentes ou não considerando o contexto de realização e o objetivo da entrevista.</p> <p>Divisão em grupos para criação de três perguntas</p>	<p>“Agora nós vamos anotar algumas conclusões sobre o que a gente já aprendeu de entrevista, beleza? Então vamo lá. Eu vou colocar aqui e vocês vão completar pra mim, tá? “</p> <p>“Cada grupo vai bolar três perguntas para entrevista com o Sérgio. Que tipo de perguntas a gente vai fazer? Perguntas pessoais e profissionais, mas todas elas relacionada à música, ao projeto de música aqui da escola. Então por exemplo, quantos anos ele tem, se ele é casado, se ele tem filhos, essas perguntas são interessantes?”</p> <p>Então cada grupo faz pra mim as três perguntas.</p>
<p>30/05 - Realização de um trabalho conjunto, em que cada grupo foi falando as perguntas e a docente foi corrigindo (adaptando-as) até que oito perguntas fossem reescritas e selecionadas.¹⁵. (ANEXO 8). Início de uma atividade relacionada ao comportamento da plateia. Vídeo do programa “Conversa com Bial”, em que o entrevistador (Pedro Bial) entrevistava Priscila Alcântara¹⁶ e exercícios escritos sobre a entrevista. Conversa com os alunos a respeito da importância do comportamento da plateia, e, novamente em conjunto com os meninos, construção de algumas regras que foram anotadas no caderno (ANEXO 10).</p>	<p>Então olha só, que que eu falei com vocês que a gente vai fazer sobre essas entrevistas. Pra que que a gente estudou entrevista?</p>

Quadro 10 - Sinopse 2 - Atividades com o gênero entrevista

A sinopse acima, nos permitiu visualizar as etapas no processo de desenvolvimento da sequência desenvolvida pela professora. Ao observar o quadro 1 presente no capítulo de metodologia sobre o gênero como instrumento e objeto foi possível observar que, ao trabalhar o gênero como objeto, a docente abordou as categorias que julgamos pertinentes, se contrastarmos com os aspectos teóricos aqui apresentados.

As gravações realizadas durante o período de observação nos permitiram entender como a docente, de fato, promove reflexões com os alunos a respeito dos diferentes

¹⁵ É válido ressaltar que ela desenvolveu a sequência com duas turmas. Dessa forma, a turma que eu acompanhei montou oito perguntas e a outra as oito restantes

¹⁶ Entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t67SpybHyYA>

aspectos que envolvem o trabalho com o gênero entrevista. A transcrição do diálogo abaixo demonstra uma parte da aula em que a professora trabalha questões relacionadas à formalidade/informalidade:

Professora: Vamo pensar aí algumas coisas sobre essa entrevista, tá? É a linguagem que eles utilizaram? Vocês acham que foi uma linguagem mais formal ou mais informal?
Alunos: Formal!
Professora: Tem certeza? Dá uma olhadinha aí, tem uma palavra que chama atenção...
Aluno 1: Facul, o nicolas falou aqui.
Professora: Será que falar facul ao invés de faculdade é formal?
Aluno 2: Não, é gíria!
Professora: Tem alguma outra?
Aluno 2: Levar de boa
Professora: Isso, levar de boa. De boa mesmo. Vou perguntar de novo então: Mais formal ou mais informal?
[todos respondem informal]
Professora: Por que que vocês acham que essa entrevista ela pode ser publicada nessa linguagem informal?
Aluno3: porque é uma revista para adolescente [...]

Quadro 11 - Trecho da aula (19/05), retirado da sinopse 2 com aplicação de dados de fala dos alunos.

O trecho reproduzido acima foi retirado da aula do dia 19/05, quando a professora iniciou o trabalho com o gênero. É interessante notar como os alunos demonstram, no início, certa dificuldade em identificar essas questões. Quando o mesmo tema diz respeito à oralidade, os discentes também se confundem a princípio, mas a professora consegue realizar uma reflexão de tal modo que os leve a entender aspectos relacionados à formalidade/informalidade tanto na escrita, como na oralidade:

Professora: A gente viu então que as entrevistas podem ser orais (faladas) ou escritas, né? Então eu posso ler uma entrevista ou eu posso assistir, certo? Ou ouvir se for o caso do rádio. Aí olha só uma pergunta: “vocês acham que a entrevista escrita tem as mesmas regras que a entrevista oral?”
Alunos: Não
Professora: O que que pode ser diferente? Vocês acham por exemplo que vai ter diferença na linguagem?
Aluno 1: A escrita é mais formal
Professora: Ué, mas a do Luan Santana não é informal? O que que vai ter na entrevista oral, que a gente assiste que a gente não consegue captar na entrevista escrita? Pensa, quando a gente assiste uma entrevista, o que que a gente consegue reparar que a gente não consegue quando a entrevista é escrita?
Aluno 2: O jeito de falar
Professora: Mais o que?
Aluno 2: Eu tô vendo o entrevistador e o entrevistado.
Professora: O que eu vejo neles que eu não vejo na escrita? Não? Então vamos fazer o seguinte. Eu trouxe uma entrevista. É uma entrevista com um cara muito bacana, que eu não sei se vocês conhecem Whiderson Nunes o nome dele. O entrevistador é o Fábio Porchat. Então, eu quero que vocês prestem atenção na entrevista. No entrevistador, no entrevistado. Se os dois falam ao mesmo tempo, se um espera o outro responder. O rosto, o corpo, o que que eles estão fazendo ali, tá? Muita atenção!

Quadro 12- trecho da aula (23/05) retirado da sinopse 2 com aplicação de dados de fala dos alunos

Os trechos aqui reproduzidos¹⁷ têm o objetivo de exemplificar uma pequena parte do trabalho realizado pela docente. Outras categorias podem ser observadas na sinopse, quando, por exemplo, a professora faz uma reflexão a respeito da estrutura da entrevista, sistematização do gênero e, a partir de diferentes aspectos, compara entrevistas orais e escrita.

Dessa forma, proporciona aos alunos os conhecimentos necessários para o dia da entrevista, apresentado na sinopse 3. Esta sinopse apresenta apenas uma coluna devido ao fato de apresentar a realização da entrevista, ou seja, os alunos primeiramente se apropriaram do gênero para, em seguida, agir socialmente realizando uma entrevista real na escola (gênero como instrumento).

SINOPSE 3 - REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
INSTRUMENTO
02/06- Dia da realização da entrevista: divisão dos alunos em grupos e atribuições de tarefas: organização do espaço físico (cadeiras para o local de realização da entrevista, organização da mesa, microfone, água para o entrevistado), recepção na chegada do entrevistado, contextualização da entrevista para os demais “convidados”, filmagem e fotografia do momento para postagem na página oficial da revista “Cultura na Ponta da Língua” ¹⁸ . Anotação das perguntas em pequenas tiras de papel e escolha dos alunos para realização das perguntas. Organização do espaço após a entrevista, já que a mesma ocorreu dentro do próprio ambiente escolar em que o espaço é compartilhado.

Quadro 13 - Sinopse 3 - Realização da entrevista

Pela configuração das sinopses 2 e 3, foi possível observar que o trabalho se constituiu basicamente de gênero como objeto ao longo do seu estudo e, no dia da entrevista, os alunos agiram pelo instrumento, ou seja, é uma concepção de gênero como participação social que, nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), “uma das particularidades deste tipo de instrumento (...) é que ele é constitutivo da situação”. Ou seja, os alunos estudam o gênero e, em seguida, participaram de maneira efetiva do processo de produção.

Como sabemos ser esperado num processo de transposição, houve uma série de mudanças entre o que está prescrito no documento e o que foi realizado pela professora.

¹⁷ É importante ressaltar que não utilizamos técnicas de transcrição nessa pesquisa pelo fato de que o conteúdo das conversas é que nos interessam, não a maneira como foram ditas. Por isso, não levamos em consideração aspectos como: entonação, pausas, etc.

Embora não estejamos fazendo uma análise do planejamento da professora, mas das aulas, observando as atividades descritas nas sinopses, constatamos que, na primeira entrevista (ANEXO 2) havia uma série de palavras sublinhadas; uma das perguntas (número 6 da Atividade II) foi retirada no momento de realização das atividades. Em contrapartida, na entrevista com Roberto Carlos Ramos (ANEXO 3 e 4) e com Whinderson Nunes (ANEXO 5) foram acrescentadas perguntas: na primeira, a respeito do público alvo; e na segunda, sobre o tipo de entrevista (pessoal, técnica ou profissional).

Além disso, apesar de não estar presente no planejamento, a professora realizou uma avaliação ao final do processo após a realização da entrevista. Porém, nessa avaliação, não apareceu o gênero entrevista, mas reportagem, abordado posteriormente. Outro aspecto não mencionado nas sinopses diz respeito ao filme sobre a vida de Roberto Carlos Ramos (O Contador de Histórias). Devido a uma necessidade da escola, a professora teve que unir duas turmas e decidiu passar o filme durante o trabalho com o gênero. A ideia da docente foi bastante interessante, já que como os alunos já tinham lido a entrevista escrita ficaram curiosos para saber mais detalhes da vida de Roberto Carlos Ramos e adoraram o filme. É válido salientar ainda que a entrevista com a *youtuber* Priscila Alcântara no programa “Conversa com Bial” não se encontra no planejamento (ANEXO 1). Com o objetivo de criar regras para o comportamento adequado da plateia para o dia de realização da entrevista com Sérgio, acreditamos que a ideia de trabalhar esse aspecto ocorreu após o envio do planejamento.

Outro aspecto relevante diz respeito a atividades de análise linguística. Não havia no planejamento (ANEXO 1) atividades relacionadas ao plano textual, mas como é possível observar na sinopse essas questões foram abordadas, como podemos observar nos trechos abaixo, retirados da sinopse:

“Então, o que uma entrevista? É um gênero textual que pode ser oral ou escrito e que as pessoas fazem...geralmente tem um entrevistador que faz as perguntas e um entrevistado que responde, tá certo? Quem colocou algo parecido com isso tá certo?”.

Pra gente saber se é uma entrevista, a gente vai observar se tem esse texto de introdução. Agora aqui, uma pergunta: e se a entrevista for oral, falada, vai ter que ter introdução também?

Então uma pessoa pra ser entrevistada tem que ter alguma coisa que seja do interesse de quem vai ler ou quem vai assistir. Olha só, quando alguém é entrevistado, no caso aqui o Luan Santana, vocês acham que fizeram mais perguntas pessoais ou profissionais?

Pessoal, tem marcas de oralidade nesse texto? Igual a gente viu na do Luan Santana?

Quadro 14- Trecho retirado da sinopse 2

Não foi realizada uma transcrição da entrevista para posterior análise, algo que seria bastante interessante no trabalho com o gênero em questão.

Observando a descrição das aulas na sinopse, é possível perceber que a docente procurou abordar aspectos variados do gênero, trabalhando-os de maneira detalhada e minuciosa para que os alunos entendessem a configuração, principais características, além das semelhanças e diferenças entre os tipos e modalidades de entrevista, com vistas a realizá-la de forma plena e adequada ao contexto de produção da revista. Ou seja, o estudo das operações de linguagem se dá em função do uso. Além disso, procurava deixar bastante claro os objetivos pelos quais ela estava desenvolvendo esse trabalho (realização da entrevista com o professor Sérgio). Constatamos ainda que, apesar de algumas diferenças entre o documento e a realização do trabalho, a professora efetuou a maior parte do que estava planejado, o que demonstra clareza dos objetivos pretendidos pela mesma.

Ao comparar o documento da Prefeitura de Juiz de Fora com a realização do trabalho pela docente, observamos que ela se apropriou de uma concepção de língua, de aluno, de gênero como instrumento e objeto condizente com a proposta curricular.

Observamos, ainda, que algumas questões relacionadas à reflexão linguística presentes no documento não são abordadas pela professora. Todavia, a partir das sinopses das aulas realizadas, foi possível perceber a riqueza do trabalho realizado pela professora, que faz a transposição não pela objetificação isolada do gênero, mas na sua concepção de instrumento – objeto, profícua para o ensino. Assim, percebemos que a professora vai muito além do que é prescrito pelo documento, realizando a transposição do gênero de forma a realmente desenvolver atividades que ampliem as capacidades de linguagem dos alunos, propiciando atividades para a formação cidadã.

Assim, julgamos pertinente detalhar o que a docente aborda nas atividades de estudo do gênero e comparar com o que é prescrito no documento, o que nos levou a esboçar o quadro abaixo, que nos mostra subcategorias reveladoras dos diferentes aspectos desenvolvidos: questões relativas ao plano de texto, que relaciona-se à capacidade discursiva (como se estrutura da entrevista, modelo pergunta e resposta, partes que compõe o gênero), ao contexto, relacionada à capacidade de ação (onde a entrevista vai circular, quem serão os interlocutores) e aspectos linguísticos, ligados à capacidade linguístico-discursiva (formalidade/informalidade, relação oralidade/ escrita), bem como as outras duas capacidades. Com o objetivo de comparar o prescrito no documento e o

realizado pela professora, elaboramos o quadro abaixo, utilizando, para isso, a síntese construída na seção 4.1 (documento PCLP – PJF).

Trabalho prescrito (documento)		Trabalho realizado (docente)	
Linguagem	Interação entre sujeitos	Linguagem	Interação entre sujeitos
Gêneros textuais	Instrumentos para interagir socialmente e objetos de ensino (estudar o gênero para apropriar-se de suas operações para agir socialmente)	Gêneros textuais	Instrumentos para interagir socialmente e objetos de ensino (estudar o gênero para apropriar-se de suas operações para agir socialmente)
Oralidade	Concepção principal: oral autônomo – oralidade é objeto de ensino	Oralidade	Concepção principal: oral autônomo – oralidade é objeto de ensino
Gênero entrevista	instrumento e objeto; o gênero é indicado para o trabalho no 6º, 7º e 8º anos do EF	Gênero entrevista	instrumento e objeto; o gênero foi estudado para os alunos realizarem uma entrevista num projeto (de construção de uma revista de adolescentes com o tema cultura)
Atividades com oralidade em sala de aula	Escuta, produção oral e análise de estratégias do texto oral (OBSERVAÇÃO: as atividades não são específicas para o gênero entrevista, mas sim para gêneros orais em geral)	Atividades com oralidade em sala de aula	Escuta assistem duas entrevistas (oral integrado à escrita: leem duas entrevistas)
			Reflexão/análise linguística: - contextualização realizada antes da entrevista (para o entendimento da plateia respeito de quem será o entrevistado); - levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero (contextualização da entrevista numa revista de adolescentes); - reflexão sobre a relação oral e escrito (através atividades com entrevistas orais e escritas que abordam aspectos, como marcas de oralidade na entrevista escrita semelhanças e diferenças, etc), formalidade e informalidade, estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas; - tipos de entrevista (pessoal, profissional ou técnica); - questões relacionadas ao suporte e público alvo (revista para adolescentes, programas de TV), comportamento da plateia;
			Produção oral: realização da entrevista com o professor Sérgio para publicação na revista “Cultura na Ponta da Língua”
			Avaliação da produção: Não houve avaliação referente a entrevista.
Capacidades de linguagem		Capacidades de linguagem	Capacidades de ação (onde a entrevista vai circular, quem serão os interlocutores) Capacidades discursivas (estrutura da entrevista, modelo pergunta e resposta, partes que compõe o gênero) Capacidades linguístico-discursiva (formalidade/informalidade, relação oralidade/ escrita).

			<p>Capacidades de significação (diferença entre as duas entrevistas orais e as escritas, relacionada ao público alvo, tipo de entrevista, objetivo da entrevista, escolha de entrevistas que despertassem o interesse dos alunos)</p> <p>Capacidades multissemióticas (nos vídeos: exploração de aspectos relacionados aos gestos, expressões faciais e corporais)</p>
--	--	--	--

Quadro 15 - comparação entre o trabalho prescrito (documento) e o trabalho realizado(docente)

Como vemos, a professora realiza mais atividades do que são prescritas no documento, já que neste os aspectos apresentados são de caráter geral, e não para entrevistas (ou gêneros específicos). Destacamos, por exemplo, as atividades de escuta, em que a professora apresenta vários modelos de entrevista, tanto orais quanto escritas, o que se configura como um trabalho essencial para que os alunos não compreendam o gênero com estrutura fixa, mas relativamente estável.

Além disso, aspectos relacionados aos tipos de entrevista (pessoal, profissional ou técnica), suporte e público alvo (revista para adolescentes, programas de TV) e comportamento da plateia (através da entrevista com Priscila Nunes, no programa *Conversa com Bial*), não são abordados no documento e são realizados pela docente. Como já mencionado anteriormente, não há, na Proposta Curricular, a prescrição para o trabalho com o gênero entrevista especificamente, mas para diversos gêneros orais, de forma abrangente e superficial, o que não orienta especificamente para o trabalho em sala de aula, mas apresenta concepções. Dessa forma, nossa compreensão neste trabalho demonstrara que a docente abordou questões presentes na proposta, como a contextualização realizada antes da entrevista (para o entendimento da plateia respeito de quem será o entrevistado), reflexão oral e escrito (através atividades com entrevistas orais e escritas que abordam aspectos, como marcas de oralidade na entrevista escrita semelhanças e diferenças, etc), formalidade e informalidade (a docente trabalhou esse aspecto em todas as entrevistas), estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas (no momento da elaboração das perguntas para entrevista com o professor Sérgio). Observamos, então, que o processo de transposição realizado pela docente ultrapassa a proposta do documento, demonstrando uma autonomia da professora em relação ao seu trabalho, autonomia esta que pode estar relacionada com a formação da mesma, direcionada, a nosso ver, para uma concepção discursiva de linguagem. As bases teóricas para este trabalho, por não termos feito entrevistas com a professora, já que este

não era nosso objeto, não foram investigadas, o que certamente será tema de futuras pesquisas.

Além disso, observamos que a concepção teórica da professora em seu trabalho de sala de aula vai ao encontro das concepções adotadas no documento (concepção como interação, gênero como instrumento/objeto, atividades para sala de aula – escuta, produção e análise).

No que diz respeito às capacidades de linguagem, percebemos que a professora trabalhou de maneira equilibrada com as capacidades discursiva, de ação e linguístico-discursivas, de significação e multissemiótica, elaborando atividades que se referem a diferentes aspectos de cada uma delas. Também não foi nosso foco de análise uma investigação que propusesse investigar se a professora tem consciência dessas capacidades, e se tem consciência sobre o que cumpre e o que rompe em relação ao documento de sua rede de ensino. Novamente, acreditamos que essa investigação seja relevante, para que possamos aprofundar em questões sobre o saber docente em relação à sua atividade profissional.

O quadro acima nos permitiu uma visão bastante clara a respeito de diferentes aspectos que envolveram o desenvolvimento da sequência de trabalho com o gênero entrevista, partindo da prescrição (Proposta Curricular) até a realização do trabalho efetivamente na escola. Agora, passaremos às considerações finais, na qual faremos uma síntese das análises realizadas nessa seção.

Considerações finais

A partir dessa e de outras pesquisas realizadas, foi possível concluir que há uma grande quantidade de trabalhos relacionados aos gêneros textuais, principalmente após a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores, sites e portais educacionais etc. Porém, há diferentes aspectos que ainda dificultam a transposição de forma que os alunos possam efetivamente (inter)agir pelos gêneros, quando, por exemplo, docentes apenas analisam os textos em sala, sem ao menos propor atividades para usar a língua. Tratando-se especificamente da oralidade, o número de trabalhos escolares apresenta-se em menor quantidade, dada a desvalorização da fala em relação à escrita, aspecto já detalhado nessa dissertação.

A partir dessas constatações, evidenciamos a importância do desenvolvimento de trabalhos que envolvam não apenas os gêneros textuais, que ainda se configuram como um desafio para a docência em Língua Portuguesa, como também os trabalhos com a oralidade, já que no nosso dia a dia, usamos a fala em diversas situações da vida cidadã, sendo, por isso, tarefa da escola se dedicar ao seu desenvolvimento.

Felizmente, é válido reiterar que tem aumentado o número de pesquisas que trabalham a modalidade oral (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), o que significa uma maior contribuição para o ensino, principalmente de língua materna, conforme detalhado no capítulo 2.

É válido reiterar, ainda, que a vertente de pesquisas que analisam o trabalho sob diferentes aspectos, inclusive os de transposição didática, é crescente no país, trazendo contribuições bastante interessantes para a docência, na medida que procura compreender o agir humano nos ambientes de trabalho, inclusive nos escolares. Em nosso caso, na esfera educacional, buscamos compreender o trabalho específico de transposição do gênero entrevista entre currículo - sala de aula, que envolve o prescrito e o realizado, pela observação constante numa escola.

Essa pesquisa nos permitiu compreender aspectos fundamentais relacionados a questões de transposição, buscando um entendimento maior do **como** realizar um trabalho com gêneros textuais que supere a sua objetificação, dúvida recorrente entre os docentes, que, muitas vezes afirmam “trabalhar com gêneros”, mas realizam tal trabalho optando

pelo ensino da gramática tradicional a partir de textos ou pela mera descrição das configurações dos planos dos textos, sem nunca alcançar cenas comunicativas reais.

Na prática, o processo de transposição vai desde a leitura de documentos até a preparação de materiais, que englobam fatores importantes para o “sucesso” das atividades. Notamos, ao longo da realização da pesquisa, que a docente se importou em selecionar materiais que poderiam interessar aos alunos, além de se preocupar com a aprendizagem deles em cada aspecto abordado. Assim, ao abordar questões relacionadas ao levantamento de conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero, reflexão oral e escrito, formalidade e informalidade, estratégias de polidez e estruturação de perguntas e respostas, tipos de entrevista, questões relacionadas ao suporte e público alvo e comportamento da plateia, a professora demonstrou que muito além da leitura de documentos, o professor precisa ter uma autonomia e uma segurança para realização de seu trabalho. Nossa pesquisa teve a pretensão de mostrar que o trabalho com os gêneros textuais baseado em uma concepção que considera o uso, a reflexão e o agir dos alunos – para o desenvolvimento de capacidades fundamentais para que o mesmo interaja na sociedade efetivamente – é possível de ser realizado, levando em consideração o contexto da sala de aula, as condições da escola pública pesquisada, os projetos já existentes na comunidades, entre outros.

No que diz respeito a essa perspectiva que se dedica a investigar o trabalho de transposição, é importante ressaltar sua recência. A nossa proposta, então, é contribuir com as pesquisas que descortinam o que fica implícito no trabalho docente, que apresenta peculiaridades que muitas vezes não são valorizadas, principalmente no trabalho com a oralidade.

Em relação às nossas perguntas de pesquisa, retomamos, então, cada uma delas, para, em seguida, sintetizar os resultados a que chegamos, já descritos no capítulo anterior.

Em relação à primeira questão, reproduzimos aqui a sentença completa: Como a proposta de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o ensino do gênero entrevista?

Ao analisarmos a proposta curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora, constatamos que a entrevista é pouco abordada, estando presente apenas no Eixo 5 do documento (Produção Oral e Gêneros Textuais). Reiteramos que o objetivo do documento não é detalhar nenhum gênero especificamente, por isso não há uma orientação minuciosa a respeito de como trabalhar o gênero entrevista. A partir de nossa

análise, observamos, na Proposta Curricular, diferentes aspectos que podem ser abordados também no trabalho com o gênero entrevista, mas que cabem a outros gêneros (polidez, reflexão oral-escrito, questões relativas a formalidade/informalidade, comportamento, etc). É válido destacar, ainda, que o documento possui uma concepção de linguagem pautada na interação entre os sujeitos, e os gêneros textuais são concebidos como ação; como consequência, os discentes precisam de atividades que os permita apropriar-se da linguagem para agir na sociedade.

No que diz respeito à oralidade, o documento adota uma concepção de oral autônomo e propõe o trabalho com a oralidade como instrumento e objeto de ensino. Levando em consideração nossas categorias de análise (instrumento e objeto), constatamos que a proposta apresenta um equilíbrio entre as mesmas, o que julgamos muito pertinente, não só no trabalho com gêneros orais, mas com os diferentes gêneros textuais que devem ser trabalhados na escola. Essa perspectiva é uma forma de romper com o ensino metalinguístico, classificatório e prescritivo, levando os alunos ao uso e à reflexão sobre a língua e a formas efetivas de participação social, perspectivas defendidas desde a década de 1980.

Em relação à nossa segunda questão de estudo, que é “Como uma professora de 7º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora realiza o trabalho prescrito em um documento, com o gênero entrevista, para a sala de aula?” temos as seguintes reflexões.

Ao observar as aulas e analisá-las, constatamos que a professora realiza o trabalho prescrito com o gênero levando em consideração o estudo do mesmo (gênero como objeto), abordando diversas questões que envolvem o trabalho com a oralidade e seu uso (gênero como instrumento). Dessa forma, o trabalho da docente é condizente não só com a Proposta Curricular de LP da Prefeitura de Juiz de Fora, mas também com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que propõe ir além da memorização de regras gramaticais, com preocupação com o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos discentes. Constatamos ainda que para a docente participante da pesquisa, as prescrições apresentam-se apenas como uma orientação, um norte, na medida que ela procura contextualizar o gênero em um grande projeto (revista “Cultura na Ponta da Língua”). A partir disso, faz adaptações considerando um projeto já existente na escola (“The Voice Quilombo”), além de procurar abordar temas que sejam do interesse dos alunos (música). Dessa forma, os discentes se envolvem, realizam as atividades com gosto, participação e ânimo.

Ressaltamos que não abordamos os motivos, as causas pelas quais a professora escolhe trabalhar com o gênero entrevista nessa perspectiva, nem mesmo se tem consciência dos aspectos teóricos que envolvem seu trabalho, já que não foi foco de nossa pesquisa. Todavia, trata-se de relevante investigação que, no futuro, pode orientar nossos trabalhos, a fim de descortinarmos, também, os saberes docentes relativos ao trabalho de transposição.

Nossa pesquisa nos permitiu, então, compreender a pertinência do trabalho com a gêneros orais que, assim como os escritos, são passíveis de observação, análise, dissecação, elementarização, até o momento de apropriação e uso desses gêneros em um contexto maior. Além disso, ao observar a maneira que a docente aborda os gêneros textuais, podemos perceber sua contribuição no que diz respeito ao uso contextualizado, que ainda apresenta-se como um desafio na escola, mas que com adaptações é possível de ser realizado.

Em relação ao documento, fica bastante claro que, apesar das importantes contribuições, das concepções teóricas adotadas, o trabalho em sala de aula perpassa outros aspectos que vão além da prescrição. Assim, a formação do professor apresenta-se como fundamental para a criação de uma autonomia que permita um trabalho de consistência, que não é possível ser revelado apenas no documento e na planificação/planejamento. Por isso, salientamos mais uma vez a relevância de pesquisas que demonstrem o quão produtivo e interessante podem ser os trabalhos não só com os gêneros orais, mas com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Após chegarmos a essas conclusões, pretendemos, em pesquisas posteriores realizar uma entrevista reflexiva com a professora, a fim de que possamos refletir sobre a relação dela com o próprio trabalho, num percurso que se encadeia entre documentos, planejamento, realização das atividades, reflexão sobre a análise das atividades. Com isso, entendemos que nosso respeito pelo trabalho da professora fica evidente, na medida em que não apenas analisamos sua atividade docente, mas pretendemos saber quais justificativas apresenta para realizar (ou não) seu trabalho da forma como foi aqui apresentado, bem como retornar a ela nossa compreensão sobre suas atividades.

Referências

- AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- ANDRADE, L.T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez, 2011. P.86-98
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2005, p. 63-81
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, M. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/08.pdf>
- _____. M.; DENARDI, F.S.; FERREIRA, L.T.; GASTALDELLO, M.E. (2005). O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.8/1,
- BARROS, E.M.D. Gestos de Ensinar e aprender Gêneros Textuais. A sequência didática como instrumento de mediação. **Tese de Doutorado**. UEL, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000171939>
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006a.
- _____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006b.
- BUENO, L; LOPES, M..P. T; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio**. São Paulo, Mercado das Letras, 2013.
- _____. BUENO, L., and T. C. COSTA-HÜBES. "Gêneros orais no ensino." *Campinas: Mercado de Letras* (2015).

CASOTTI, J. B. C. **Marcas de oralidade em entrevista da imprensa escrita.** In: CIELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 1448-1459.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; SANTOS, J. M. P. Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. In: _____, D. A. G.; LUNA, E.A.A.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs) **Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino.** Recife, EDUFPE, 2016, 152p.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. **Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE.** In: SZUNDY, P.T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.* Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1. p. 17-40.

CRUZ, W. A. **Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. GAGNON, R. Formação didática do Francês. (no prelo).

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista.** 8 ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha Victorio O. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino. (Org). **Estudos de língua falada: variações e confrontos.** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

FERNANDES, N.M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Transdisciplinar de Letras,** Educação e Cultura da UNIGRAN. Dourados, nº1, 2012. Disponível em http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v.10, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a02.pdf>

GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v.10, n.4, p. 995-1024, 2010.

GRAÇA, L. e PEREIRA, L.A. **A sinopse: uma ferramenta metodológica para analisar a prática docente.** *Indagatio Didactica,* vol. 6(2), julho 2014.

GUIMARÃES, A..M.M. **Gêneros textuais e ensino de língua materna**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010

_____. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, set.-dez. 2006.

HOFFNAGEL, J.C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, M.A.; DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180-193.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2016.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Proposta curricular: língua portuguesa. 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>

KOCH, I. G. V. **A Coesão textual**. 21o ed. São Paulo; Contexto, 2009.

LEAL, T. F; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____; BRANDÃO, A.C.P; LIMA,J.M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T.F; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____; SEAL, A.G.S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T.M; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p.73-84

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do Linguista na atividade educacional. **Veredas on line**, 2007, 2 ed , PPG Lingüística/UFJF. p 22-40. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>

_____. LOUSADA, E.G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46

_____. ABREU-TARDELLI.L.S. CRISTOVÃO, V.L. **Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. (Organização: Lilia Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão). Campinas, Mercado das Letras, 2009.

_____; LOUSADA, E.; BARALDI, G; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 89-95, jul/dez 2004.

MAGALHÃES, T. G; SILVA, M. D. OLIVEIRA. P.M. O gênero entrevista em manuais didáticos de Língua Portuguesa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2012. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/ojs/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=1593>

_____, CARVALHO, T.A. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-111.pdf>

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. (no prelo). **Revista Fólio**. Revista de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

_____; OLIVEIRA G.O. O gênero entrevista: uma experiência de transposição no ensino fundamental . In: BARROS, E.M.D , STORTO, L.J.(Orgs) **Gêneros do jornal e ensino: Práticas de letramento na contemporaneidade**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017

_____. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018 (no prelo)

MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. **Revista da ANPOLL**, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.Paviani, M. S. (2011, janeiro-junho).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.**; São Paulo; Cortez; 2001.

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MEDINA, C.A. **Entrevista**. O diálogo possível. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: Um Novo Olhar, Um Outro Objeto. In Clécio Bunzen (org). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 – 226.

MOREIRA,H.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2ed. Rio de Janeiro : Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico: sentidos e valores**. Notas de Pesquisa, Santa Maria, RS, v.1, p.12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352> Acesso em julho de 2016.

NEVES, M. M. Compreendendo os conceitos de bronckart - uma perspectiva interacionista sócio-discursiva. **IDÉIAS** - Revista do curso de Letras, p. 50 - 56, 05 jun. 2006.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **REP-Revista Espaço Pedagógico**, 18(1), 58-73 Disponível em <http://www.UPF.br/seer/index.php/rep/article/viewfile/2066/1293>.

PINTO, C. M. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. **Revista da ABRALIN**, p. 183-203, 2007.

RANGEL, E.O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coordenação: Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, R ; SCHNEUWLY, B. 2006. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: O caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, SC:UNISUL, p. 0603/6.

RONVEAUX, Christophe, et al. **Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses**. In: J.-L. Dorier, F. Leuteneger & B. Schneuwly. Didática em construção, construções das didáticas. Fortaleza : Parole, 2017.

SAITO, C. L., SILVA, D.; NASCIMENTO, E. L. (2015). O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Linha D'Água**. v. 28, n. 2, p. 154-171, 2015.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. Gêneros orais e escritos na escola. **Conferência proferida no Instituto de Estudos da Linguagem**, da UNICAMP, em 20 out. 2005. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005. Mimeografado.

_____. L'objet enseigne. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes**

argumentatifs et sur la subordonnée relative. Gêveve: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, C.M.R. O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. **Tese de Doutorado.** PUC- SP, 2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012. <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/667>.

_____. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**. Vol. 6, especial, 2016. <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf>

SILVA, S.R Por uma proposta para a didatização de gêneros no ensino fundamental. **SOLETRAS**, Ano XI, Nº 21, jan./jun.2011. São Gonçalo: UERJ, 2011, p. 82-93. Disponível:<http://www.publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/5300/389> 9 Acesso em 03 ago. 2017.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Street.pdf>

_____; LEFSTEIN, A. Literacy as social practice. In: **Literacy: an advanced resource book.** Oxon/New York: Routledge, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TUPPER, L. T. **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental.** Leonor Werneck dos Santos [org.]. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 339p

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** 7ed São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009

ANEXOS

ANEXO 1

TRABALHO COM OS GÊNEROS REPORTAGEM E ENTREVISTA – REVISTA CULTURA NA PONTA DA LÍNGUA

Contextualização:

A proposta de trabalho com esses gêneros surgiu a partir do projeto de elaboração de uma revista – “Cultura na ponta da Língua”, realizado na escola. Partindo de uma conversa com os alunos, identificamos que os mesmos se interessam muito por música, tema que está diretamente associado à cultura.

Como na escola já existe o projeto de música chamado “The Voice Quilombo”, inspirado no programa de talentos musicais da TV, optamos por abordar o tema da música a partir daí.

Depois de uma etapa do The Voice na escola, surgiu a ideia de os alunos escreverem uma reportagem sobre o projeto. Para isso, trabalharemos dois gêneros: a reportagem e a entrevista, gênero este que costuma acompanhar aquele. A seguir, o caminho que pretendemos traçar para o trabalho.

Parte 1 – O gênero reportagem:

1. Após a etapa do The Voice Quilombo na escola, explicar aos alunos a ideia de escrevermos uma matéria para a revista, a qual terá como tema o programa The Voice.
2. Explicar que escreveremos uma reportagem e discutir oralmente as seguintes questões, para levantamento de conhecimento prévio:
 - a) Você sabe o que é uma reportagem?
 - b) Qual a finalidade desse gênero textual? (Informar)
 - c) Onde podemos ter acesso a esses textos? (Jornais, revistas, internet, TV)
 - d) Que tipos de informações estão presentes em uma reportagem? (Dados estatísticos, conceitos, explicações, curiosidades, ...)
 - e) Há outros gêneros que acompanham uma reportagem? (gráficos, entrevistas, Box com explicações)
 - f) Que tipo de profissional escreve reportagens? (jornalistas)
 - g) Para que possa escrever, o que o profissional deve fazer antes? (ele deve pesquisar sobre o assunto)
3. Após a discussão, os alunos deverão compreender que é necessário pesquisar o assunto, antes de escrever sobre ele. Para isso, iremos ao laboratório de informática pesquisar informações sobre o programa The Voice.

Roteiro de pesquisa sobre o Programa The Voice

- 1- Origem:
 - a) Onde e quando surgiu o The Voice?
 - b) Quem foram o apresentador e os jurados?
- 2- Em quais países existe o programa?
- 3- Qual emissora o criou?
- 4- Sobre o “The Voice Brasil” :
 - a) Quando surgiu?
 - b) Quem já foi apresentador?
 - c) Quem já foi jurado?
 - d) Quem já foi campeão?
- 5- Há outras versões do programa? Quais?
- 6- Onde são transmitidas?

4. Após a pesquisa, informar aos alunos que esta deve ser guardada para que futuramente, elaborem a reportagem.
5. Explicar aos alunos que, junto à reportagem, realizaremos uma entrevista, para que o texto fique mais interessante e mais rico para o leitor. Escolhemos o professor Sérgio, que coordena o projeto do The Voice Quilombo, como nosso primeiro entrevistado. Em um segundo momento entrevistaremos um convidado externo. Sendo assim, passaremos ao estudo do gênero Entrevista.

Parte 2 – O gênero Entrevista.

Para iniciar o trabalho com o gênero, vamos fazer um levantamento do conhecimento prévio da turma acerca do mesmo, com a seguinte atividade:

- 1) Você sabe o que é uma entrevista?
- 2) Que características os textos possuem que nos levam a afirmar que se trata de entrevistas?
- 3) Com que finalidade uma entrevista é realizada?
- 4) As entrevistas são apenas orais ou podem ser escritas também?
- 5) Em que meios de comunicação/ suportes encontramos entrevistas?
- 6) Geralmente, em que situações/lugares as entrevistas são realizadas?
- 7) Essas situações são formais ou informais?
- 8) Que linguagem deve ser utilizada em uma entrevista?
- 9) Normalmente, sobre o que são as perguntas de uma entrevista?
- 10) Você acha que o entrevistador deve se preparar com antecedência, pesquisando sobre a vida do entrevistado, por exemplo, para fazer a entrevista? Por quê?
- 11) Você acha que o entrevistado conta tudo o que o entrevistador quer saber? Por quê?
- 12) Você já fez alguma entrevista? Quando, onde, com quem, para que?

ATIVIDADE

Entrevista com Luan Santana: ele é o cara!

Realizada em 29/06/2010

Foi em uma segunda-feira que encontramos Luan Santana. Super bem-humorado, o gato chegou de óculos de sol, calça jeans e camiseta. Fez questão de cumprimentar (com beijinho e tudo! \o/) nossa equipe inteira, respondeu todas as perguntas e encarou a sessão de fotos com um sorriso (divino) no rosto. Pode apostar, ele é lindo, simpático, educado, talentoso... Ok, você já sabe de tudo isso, né? Então, se joga na entrevista TDB que a gente trouxe especialmente pra você!

Você é o garoto dos sonhos de milhões de adolescentes. Qual é a garota dos seus sonhos?

Acho que é uma menina que, primeiro, combine comigo e que entenda o meu trabalho acima de tudo, porque é um trabalho incomum, então é difícil achar uma pessoa. Tem que ser alguém meio que singular também porque ela vai viver a vida que eu levo. Acho que a principal coisa é entender o meu trabalho.

Você está experimentando um sucesso enorme, que muitos artistas mais velhos nem conseguem atingir. Dá pra **manter os pés no chão**?

Dá. Eu acho que é próprio da minha natureza isso aí, por eu ter nascido em Campo Grande, MS. E minha família sempre me voltava pra terra, então eu fui crescendo com isso, fui aprendendo com os meus pais e acho que a educação que eles me deram é humildade acima de tudo.

Qual a pior parte da fama?

A falta de liberdade. Não dá pra sair na rua a qualquer hora ou ir em qualquer lugar. Ficar longe da família e dos amigos também é difícil.

Então você sente falta do anonimato?

Eu sinto, sim. Às vezes me dá saudade de sair na rua, de ir ao supermercado, à padaria, **de boa mesmo**. É meio difícil...

Qual a música que você mais gosta de cantar em seus shows?

A música que eu mais gosto de cantar nos meus shows? Hum... difícil. Acho que é Você Não Sabe O Que É O Amor.

Você tem feito muitos shows por mês, sobra tempo pra compor?

Sobra. Tem que sobrar, né? No hotel, nas viagens, eu consigo compor, sim.

Como funciona o processo de composição pra você, o que o inspira?

Na verdade, eu não sei dizer o que me inspira. Algumas músicas aconteceram comigo mesmo, as histórias eu quero dizer. Eu passo pra música histórias que aconteceram comigo, mas, na maioria das vezes, são meus amigos que me contam coisas, me dão os temas, e eu faço a música a partir daí.

Você já viveu uma paixão Meteoro? Já se envolveu com alguém que **partiu seu coração** (como em Você Não Sabe O Que É O Amor)?

Já, nos dois casos (risos). Eu acho que um ocasionou o outro, sabe? Foi o meu primeiro amor. Eu era muito apaixonado e quando ela terminou me deu raiva. Acabou comigo, mesmo.

Existe um momento disputadíssimo nos seus shows, em que você dá um chocolate na boca de uma fã. Alguma garota já foi mais saidinha?

Já. Tem menina que coloca só a boca no chocolate e não morde logo, fica chupando, entende?! Aconteceram só umas três vezes e eu fiquei um pouco sem graça, mas tem que **levar de boa!**

Suas fãs o defendem **com unhas e dentes**. O que você faz para manter o contato com elas?

Acho que é como se a gente fosse uma família mesmo. Quando alguém critica ou fala mal, elas lutam como se fosse com elas próprias. É um amor totalmente diferente, a gente não via isso principalmente no meio sertanejo. O meu objetivo é fazer história na música sertaneja e eu acho que estou conseguindo. Eu tenho Twitter, eu uso muito a internet, então, esse contato é meio que direto. A gente faz promoções com as fãs, estamos sempre tendo esse relacionamento, esse contato.

Você costuma entrar com frequência no Twitter? Dá tempo de ler o que suas fãs escrevem?

Ler eu leio bastante. Não vou dizer que é tudo porque é muita coisa que chega, mas eu procuro ler o máximo que posso. Infelizmente, não dá pra responder pra todo mundo porque é muita gente. Mas eu entro com frequência, eu **tô** bem ligado no Twitter.

Você disponibiliza um tempo para receber fãs no camarim depois dos shows?

Eu faço isso antes dos shows, pois quando acaba vamos embora direto. Mas a gente atende bastante gente, umas 80, 100 pessoas.

Você participou de *Malhação* e o Fiuk participou de um dos seus shows. Vocês têm contato?

Sim, eu tenho bastante contato com ele, a gente se fala direto. Ele participou do show no Rio de Janeiro e foi muito legal participar de *Malhação* também.

Você tem vontade de fazer outros trabalhos como ator?

Não, meu negócio é cantar mesmo. Acho que eu não levo muito jeito pra atuar.

O que você mais gosta de fazer quando tem um tempo livre?

Eu sou bem caseiro. Gosto de ficar em casa, de ir ao cinema. Adoro pescar, gosto de fazenda, essas coisas... Só que pra isso you precisa de muito tempo. Quando eu **tô** em casa eu gosto de ficar com a família, fazer um churrasquinho, reunir os amigos e tomar tereré.

Os seus melhores amigos são de Campo Grande mesmo?

Sim, eu tenho amigos em Maringá (PR) também, eu já morei lá, mas a maioria é de Campo Grande mesmo.

Você costuma ir pra balada?

Nossa, faz um tempão que eu não vou, hein! Mas eu acho legal, eu gosto. Mas eu não tive muito essa fase, porque sempre fiz shows.

Tantas garotas querem namorar você, mas você tem tido tempo de paquerar, pelo menos?

É então, é meio que contraditório, né? Porque eu não tenho tempo pra nada, eu tenho tempo só pra fazer shows e pra dar entrevistas, é uma vida totalmente corrida. É difícil encontrar uma menina que entenda isso.

Você acha que seria mais fácil namorar alguém do meio artístico, então?

É de se pensar, talvez fosse tudo mais fácil, sim.

O que as fãs que veem o Luan no palco não sabem sobre ele?

Eu passo muito a mão no cabelo e tem horas que eu não paro quieto, fico muito acelerado.

Você é vaidoso? Gosta dessa parte de fazer cabelo, maquiagem e tal?

Eu sou vaidoso, mas essa parte de maquiagem eu faço porque precisa mesmo. Mas roupas, cabelo, eu gosto bastante.

E como você escolhe suas roupas? Ir ao shopping não rola, né?

É, ir ao shopping não dá. Geralmente, é a galera que compra pra mim, a gente tem uma pessoa que vê isso tudo pra mim.

Você terminou o colegial, tem vontade de fazer uma **facul**?

Eu acho que bem no futuro. Mas espero que eu não precise fazer pra ganhar dinheiro com outra profissão. Faria apenas por realização pessoal mesmo. Acho que eu faria Biologia.

Texto e entrevista: Thaís Coimbra • Fotos: Fábio Heizenreder/colaborador

Fonte: <http://todateen.uol.com.br/gatos-meus-idolos/entrevista-com-luan-santana-ele-e-o-cara/>

Exercícios

- 1) **Podemos dizer que essa é uma entrevista técnica, pessoal ou profissional?**
- 2) **Essa também é uma entrevista feita inicialmente de forma oral e depois foi transcrita para ser publicada. O jornalista conservou alguma(s) marca(s) de fala ao passar do oral para a escrita? Qual?**
- 3) **Em sua opinião, por que essas marcas de fala são conservadas no texto escrito? Que efeito de sentido elas provocam no texto?**
- 4) **Observe as expressões destacadas. O que elas significam?**
- 5) **Que informações foram apresentadas no texto que aparece antes das perguntas da entrevista? Por que esse texto é importante?**
- 6) **Podemos dizer que algum tempo verbal predomina nessa entrevista? Qual? Por quê?**
- 7) **Qual a função das palavras sublinhadas no texto?**
- 8) **Percebemos que há um predomínio de verbos de 1ª pessoa do singular. Por quê?**
- 9) **Explique as expressões metafóricas destacadas.**
- 10) **Onde a entrevista foi publicada?**
- 11) **Qual seria o público-alvo dessa entrevista?**
- 12) **Pensando no suporte da revista e em seu público, reflita: por que a revista manteve expressões como “facul”, “tdb”, “to”, “levar de boa” etc?**

APROFUNDAR O CONHECIMENTO

Após o trabalho com a entrevista I, será distribuída a entrevista com o pedagogo Roberto Carlos Ramos. Os alunos serão orientados a observarem a estrutura da entrevista, as questões linguísticas, título, manchete etc.

<https://meunovoblog.files.wordpress.com/2009/10/entrevista.pdf>

Atividades

Leia a entrevista com Roberto Carlos Ramos e responda as questões abaixo:

- 1) O que chama atenção na vida de Roberto Carlos Ramos?
- 2) Quantas vezes Roberto Carlos fugiu da Febem? O que modificou seu destino?
- 3) Como Roberto Carlos adotou seu primeiro filho? Depois dele, vieram mais quantos?
- 4) Qual é a profissão que Roberto Carlos exerce? Como ele se tornou isso?
- 5) A entrevista é técnica, pessoal ou profissional? Justifique com uma passagem do texto.
- 6) Há marcas de oralidade (língua falada) neste texto? Por que isso acontece?
- 7) A entrevista possui um resumo antes das perguntas. O que é contado nesse texto? Para que ele serve?
- 8) Podemos dizer que algum tempo verbal predomina nas entrevistas? Qual? Por quê?
- 9) Onde essa entrevista foi publicada?
- 10) Qual é o objetivo dessa entrevista?
- 11) Esse objetivo pode estar relacionado com o local (mídia) onde foi publicada?

ENTREVISTA ORAL

Para que os alunos possam observar as diferentes modalidades de uma entrevista (oral e escrita), assistirão a uma entrevista oral que o comediante Whindersson Nunes deu ao também humorista Fábio Porchat em seu programa.

<https://www.youtube.com/watch?v=TotWFec711o>

Em seguida, serão trabalhadas as seguintes questões:

- 1) A que gênero o vídeo assistido pertence?
- 2) O que o diferencia da entrevista anterior?
- 3) Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?
- 4) Como era a postura dos interlocutores (entrevistador e entrevistado)?
- 5) Como é a estrutura dessa entrevista? Foi uma conversa informal ou foram perguntas previamente elaboradas?
- 6) A postura de cada um, as próprias perguntas e a temática da entrevista permitem qualificá-la como formal ou informal? Por quê?
- 7) Em qual meio de comunicação encontramos entrevistas desse formato?
- 8) Qual é o público-alvo desse programa?

- 9) Podemos dizer que essa entrevista tem como finalidade divulgar a vida pessoal ou profissional do entrevistado; ou trazer algum tipo de conhecimento?
- 10) Das características abaixo, marque aquelas que são mais perceptíveis na entrevista oral do que na escrita:
- () A espontaneidade dos envolvidos.
 - () As emoções que o entrevistado expressa.
 - () Os gestos e a reação do entrevistado.

Reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre a entrevista oral e a escrita

Perguntar para os alunos o que eles observaram de comum e diferente entre as duas modalidades – oral e escrita – do gênero entrevista. Anotar no quadro essas observações, de modo que o aluno possa ter uma sistematização no caderno. Se os alunos não responderem, “puxar” as respostas, por meio de perguntas como:

- 1) Qual é o objetivo de cada uma das entrevistas?
- 2) Esses objetivos podem estar relacionados com o local (mídia) onde foram produzidas?
- 3) Qual é a posição social do entrevistado e do entrevistador, ou seja, eles exercem os mesmos direitos interativos ou um exerce poder sobre o outro?
- 4) Como se inicia uma entrevista oral? E uma escrita?
- 5) Que recursos são exclusivos da fala?
- 6) Quais as funções dos gestos e da entonação?
- 7) E as hesitações e repetições de palavras, por que são tão usuais?
- 8) Quando transcrevemos uma entrevista, quais desses aspectos devem ser mantidos num texto, para preservar sua forma e conteúdo, e quais devem ser retirados?

Agora conclua:

Uma entrevista pode ser realizada em duas modalidades, a _____ e a _____.

Há diferenças entre elas, como por exemplo, _____.

Em uma entrevista oral, podemos perceber _____ do entrevistado, já na entrevista escrita, há a presença de _____.

O tipo de linguagem utilizado nas entrevistas varia de acordo com _____.

1) SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: ENTREVISTAS ORAIS E ESCRITAS

- Tanto na modalidade escrita como na falada, os papéis sociais dos interlocutores são bem definidos: geralmente uma pessoa pergunta e uma outra responde indagações sobre sua vida ou seu trabalho.

- Nessas duas modalidades, os entrevistados são pessoas já famosas ou que estão desenvolvendo algum trabalho interessante para a sociedade: uma pesquisa sobre um remédio ou alguma doença, alguém que tenha lançado um livro, um produto, entre outros.

- Nas duas modalidades, há uma apresentação do entrevistado: na escrita, há um resumo antes da entrevista que é destinado a isso (apresentação), e na falada, antes de começar a fazer as perguntas, o entrevistador fala um pouco sobre a vida e/ou trabalho do entrevistado.

- Na modalidade falada, observamos o respeito aos turnos de fala, uma vez que é raro o entrevistador falar junto com o entrevistado, pois ao fazer a pergunta, ele espera a resposta.

- Na modalidade falada, além das perguntas e respostas, temos acesso a outros tipos de informações que significam algo, como gestos, entonação da voz, expressões faciais, olhares, rubor da pele, entre outros.

As entrevistas normalmente são realizadas através de perguntas feitas por um entrevistador a outra pessoa, o entrevistado – pessoa que desenvolve algum trabalho interessante para a sociedade: uma pesquisa sobre um remédio ou alguma doença, alguém que tenha lançado um livro, um produto, um CD, entre outros. As perguntas feitas a ele podem ser pessoais – sobre sua vida, profissionais – sobre seu trabalho, ou técnicas – sobre um tema, por exemplo, “como compor uma música?”.

Elas podem ser encontradas em duas modalidades: a oral e a escrita. Na modalidade oral, entrevistador e entrevistado conversam por meio da fala. Assim, podemos observar a postura do locutor, o tom de voz, o olhar, a gesticulação, etc. E embora haja uma ordem de turnos de fala, ou seja, o momento do entrevistador fazer a pergunta e o momento do entrevistado dar a resposta, algumas interrupções podem ocorrer, assim como risadas ou pausas na fala. É importante observar que antes de fazer a entrevista, a pessoa comenta um pouco sobre quem será entrevistado.

Na modalidade escrita também existe uma apresentação do entrevistado, que normalmente vem antes das perguntas e respostas. Trata-se de um “início de conversa” na qual o entrevistador fala um pouco sobre o assunto principal da entrevista. Na escrita, há uma preocupação com a linguagem formal, ou seja, na fala o cantor pode falar “cê”, mas na hora de transcrever, o ideal é usar “você”. A entrevista escrita deve ter clareza, pois, diferentemente da entrevista oral, não é possível corrigir o que se disse; logo, não observamos na leitura hesitações ou repetições de palavras, que comumente as pessoas costumam fazer ao falar.

Um dos aspectos que podemos observar tanto na entrevista oral quanto na escrita é a entonação, o tom de voz que a pessoa usou e as pausas entre uma fala e outra. Na entrevista escrita, para que haja compreensão e para que haja sentido é necessário pontuar adequadamente o texto.

PRODUZINDO UMA ENTREVISTA

Após o trabalho com o gênero, no qual os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as características de uma entrevista, vamos para a etapa de produção. A ideia é que os alunos entrevistem o professor Sérgio, coordenador do projeto de música na escola e um

também um convidado externo, a professora e musicista Amanda Martins, para falar sobre projetos de música em escolas.

Como eles já deverão saber, teremos que pesquisar alguns assuntos previamente e depois preparar as perguntas para o entrevistado.

Entrevista I: Professor Sérgio

1. Pesquisa sobre o The Voice.

Fazer uma leitura das informações reunidas na pesquisa sobre o programa The Voice, para que os alunos relembrem fatos sobre o programa.

2. Sobre o professor Sérgio.

Como não há uma fonte de pesquisa sobre o professor, vamos reforçar com os alunos alguns temas possíveis de serem abordados na entrevista e lembrá-los de que o foco é o projeto de música na escola.

Temas:

- a) Projeto de música na escola
- b) Formação musical do professor
- c) Contribuição do projeto para o aprendizado dos alunos
- d) Outros projetos

3. Preparar a entrevista oral: elaborar as perguntas com os alunos oralmente. Os alunos sugerem as perguntas e fazemos uma escrita coletiva.

4. Definir a participação de cada aluno, suas tarefas, organização do espaço, equipamentos e ensaiar com eles.

ANEXO 2

Luan

Entrevista com Luan Santana: ele é o cara!
Realizada em 29/06/2010

Foi em uma segunda-feira que encontramos Luan Santana. Super bem-humorado, o gato chegou de óculos de sol, calça jeans e camiseta. Fez questão de cumprimentar (com beijinho e tudo! \o/) nossa equipe inteira, respondeu todas as perguntas e encarou a sessão de fotos com um sorriso (divino) no rosto. Pode apostar, ele é lindo, simpático, educado, talentoso... Ok, você já sabe de tudo isso, né? Então, se joga na entrevista TDB que a gente trouxe especialmente pra você!

Você é o garoto dos sonhos de milhões de adolescentes. Qual é a garota dos seus sonhos?

Acho que é uma menina que, primeiro, combine comigo e que entenda o meu trabalho acima de tudo, porque é um trabalho incomum, então é difícil achar uma pessoa. Tem que ser alguém meio que singular também porque ela vai viver a vida que eu levo. Acho que a principal coisa é entender o meu trabalho.

Você está experimentando um sucesso enorme, que muitos artistas mais velhos nem conseguem atingir. Dá pra manter os pés no chão?

Dá. Eu acho que é próprio da minha natureza isso aí, por eu ter nascido em Campo Grande, MS. E minha família sempre me voltava pra terra, então eu fui crescendo com isso, fui aprendendo com os meus pais e acho que a educação que eles me deram é humildade acima de tudo.

Qual a pior parte da fama?

A falta de liberdade. Não dá pra sair na rua a qualquer hora ou ir em qualquer lugar. Ficar longe da família e dos amigos também é difícil.

Então você sente falta do anonimato?

Eu sinto, sim. Às vezes me dá saudade de sair na rua, de ir ao supermercado, à padaria, de boa mesmo. É meio difícil...

Qual a música que você mais gosta de cantar em seus shows?

A música que eu mais gosto de cantar nos meus shows? Hum... difícil. Acho que é Você Não Sabe O Que É O Amor.

Você tem feito muitos shows por mês, sobra tempo pra compor?

Sobra. Tem que sobrar, né? No hotel, nas viagens, eu consigo compor, sim.

Como funciona o processo de composição pra você, o que o inspira?

Na verdade, eu não sei dizer o que me inspira. Algumas músicas aconteceram comigo mesmo, as histórias eu quero dizer. Eu passo pra música histórias que aconteceram comigo, mas, na maioria das vezes, são meus amigos que me contam coisas, me dão os temas, e eu faço a música a partir daí.

Você já viveu uma paixão Meteoro? Já se envolveu com alguém que partiu seu coração (como em Você Não Sabe O Que É O Amor)?

Já, nos dois casos (risos). Eu acho que um ocasionou o outro, sabe? Foi o meu primeiro amor. Eu era muito apaixonado e quando ela terminou me deu raiva. Acabou comigo, mesmo.

Existe um momento disputadíssimo nos seus shows, em que você dá um chocolate na boca de uma fã. Alguma garota já foi mais saidinha?

Já. Tem menina que coloca só a boca no chocolate e não morde logo, fica chupando, entende?! Aconteceram só umas três vezes e eu fiquei um pouco sem graça, mas tem que levar de boa!

Suas fãs o defendem com unhas e dentes. O que você faz para manter o contato com elas?

Acho que é como se a gente fosse uma família mesmo. Quando alguém critica ou fala mal, elas lutam como se fosse com elas próprias. É um amor totalmente diferente, a gente não via isso principalmente no meio sertanejo. O meu objetivo é fazer história na música sertaneja e eu acho que estou conseguindo. Eu tenho Twitter, eu uso muito a internet, então, esse contato é meio que direto. A gente faz promoções com as fãs, estamos sempre tendo esse relacionamento, esse contato.

Você costuma entrar com frequência no Twitter? Dá tempo de ler o que suas fãs escrevem?

Ler eu leio bastante. Não vou dizer que é tudo porque é muita coisa que chega, mas eu procuro ler o máximo que posso. Infelizmente, não dá pra responder pra todo mundo porque é muita gente. Mas eu entro com frequência, eu tô bem ligado no Twitter.

Você disponibiliza um tempo para receber fãs no camarim depois dos shows?

Eu faço isso antes dos shows, pois quando acaba vamos embora direto. Mas a gente atende bastante gente, umas 80, 100 pessoas.

Você participou de Malhação e o Fiuk participou de um dos seus shows. Vocês têm contato?

Sim, eu tenho bastante contato com ele, a gente se fala direto. Ele participou do show no Rio de Janeiro e foi muito legal participar de *Malhação* também.

Você tem vontade de fazer outros trabalhos como ator?

Não, meu negócio é cantar mesmo. Acho que eu não levo muito jeito pra atuar.

O que você mais gosta de fazer quando tem um tempo livre?

Eu sou bem caseiro. Gosto de ficar em casa, de ir ao cinema. Adoro pescar, gosto de fazenda, essas coisas... Só que pra isso você precisa de muito tempo. Quando eu tô em casa eu gosto de ficar com a família, fazer um churrasquinho, reunir os amigos e tomar tererê.

Os seus melhores amigos são de Campo Grande mesmo?

Sim, eu tenho amigos em Maringá (PR) também, eu já morei lá, mas a maioria é de Campo Grande mesmo.

Você costuma ir pra balada?

Nossa, faz um tempão que eu não vou, hein! Mas eu acho legal, eu gosto. Mas eu não tive muito essa fase, porque sempre fiz shows.

Tantas garotas querem namorar você, mas você tem tido tempo de paquerar, pelo menos?

É então, é meio que contraditório, né? Porque eu não tenho tempo pra nada, eu tenho tempo só pra fazer shows e pra dar entrevistas, é uma vida totalmente corrida. É difícil encontrar uma menina que entenda isso.

Você acha que seria mais fácil namorar alguém do meio artístico, então?

É de se pensar, talvez fosse tudo mais fácil, sim.

O que as fãs que veem o Luan no palco não sabem sobre ele?

Eu passo muito a mão no cabelo e tem horas que eu não paro quieto, fico muito acelerado.

Você é vaidoso? Gosta dessa parte de fazer cabelo, maquiagem e tal?

Eu sou vaidoso, mas essa parte de maquiagem eu faço porque precisa mesmo. Mas roupas, cabelo, eu gosto bastante.

E como você escolhe suas roupas? Ir ao shopping não rola, né?

É, ir ao shopping não dá. Geralmente, é a galera que compra pra mim, a gente tem uma pessoa que vê isso tudo pra mim.

Você terminou o colegial, tem vontade de fazer uma facul?

Eu acho que bem no futuro. Mas espero que eu não precise fazer pra ganhar dinheiro com outra profissão. Faria apenas por realização pessoal mesmo. Acho que eu faria Biologia.

Texto e entrevista: Thaís Coimbra • Fotos: Fábio Heizenreder/colaborador

Fonte: <http://todateen.uol.com.br/gatos-meus-idolos/entrevista-com-luan-santana-ele-e-o-cara/>

ATIVIDADE I

- 1) Você sabe o que é uma entrevista?
- 2) Que características os textos possuem que nos levam a afirmar que se trata de entrevistas?
- 3) Com que finalidade uma entrevista é realizada?
- 4) As entrevistas são apenas orais ou podem ser escritas também?
- 5) Em que meios de comunicação/ suportes encontramos entrevistas?
- 6) Geralmente, em que situações/lugares as entrevistas são realizadas?
- 7) Essas situações são formais ou informais?
- 8) Que linguagem deve ser utilizada em uma entrevista?
- 9) Normalmente, sobre o que são as perguntas de uma entrevista?
- 10) Você acha que o entrevistador deve se preparar com antecedência, pesquisando sobre a vida do entrevistado, por exemplo, para fazer a entrevista? Por quê?
- 11) Você acha que o entrevistado conta tudo o que o entrevistador quer saber? Por quê?
- 12) Você já fez alguma entrevista? Quando, onde, com quem, para que?

ATIVIDADE II

- 1) A entrevista é técnica, pessoal ou profissional?
- 2) Percebemos que a entrevista foi feita de forma oral, gravada e transcrita. Que marcas de oralidade (língua falada) podemos perceber neste texto?
- 3) Observe as expressões destacadas. O que elas significam?
- 4) A entrevista possui um resumo antes das perguntas. Para que ele serve?
- 5) Podemos dizer que algum tempo verbal predomina nas entrevistas? Qual? Por quê?
- 6) Qual a função das palavras sublinhadas no texto?
- 7) Percebemos que há um predomínio de verbos de 1ª pessoa do singular. Por quê?
- 8) Dentre esses verbos, quais indicam subjetividade?
- 9) Em que outros textos encontramos verbos em 1ª pessoa?

3

Produção de texto

A ENTREVISTA

Leia esta entrevista:

entrevista: Roberto Carlos Ramos

O CONTADOR DE HISTÓRIAS



O pedagogo Roberto Carlos Ramos emergiu do submundo da violência e das drogas para uma carreira de sucesso. Ex-interno da Febem, ele ganha a vida contando a própria história em palestras para executivos.

Mineiro de Belo Horizonte, Roberto Carlos Ramos não aceitou o destino que parecia estar reservado para ele. Negro,

analfabeto até os 13 anos, drogado, envolvido com assaltos e protagonista de 132 fugas espetaculares da Febem, cansou de ouvir que seu caso era irreversível. O curso de sua vida começou a mudar quando foi adotado por uma francesa. Hoje, aos 35 anos, Roberto Carlos é uma prova de que é possível virar o jogo. Ele formou-se em Pedagogia, fez mestrado na Universidade Estadual de Campinas e pós-graduação em Literatura Infantil na França. Sua atividade profissional é contar histórias para crianças, gravadas também em CDs, e dar palestras a executivos das empresas Skol, Petro-

bras, Companhia Vale do Rio Doce, entre outras. Ele concedeu esta entrevista em Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte, onde divide um casarão inacabado com doze filhos adotivos e a enfermeira Marly, com quem está para se casar.

CLAUDIA — Como você foi parar na Febem?

ROBERTO CARLOS — Eu morava com minha família numa casa de dois cômodos na favela. Tínhamos uma vida simples, porém com comida na mesa. Até que meu pai ficou desempregado e começou a faltar tudo. Minha mãe ouviu falar que na Febem havia ensino de qualidade, pomar, piscina e esportes. Eu era o caçula e, como minha mãe trabalhava, não tinha com quem ficar. Aos 6 anos fui para lá.

CLAUDIA — Como foi sua adaptação?

ROBERTO CARLOS — Muito difícil, eu chorava sem parar. Ficava na creche, sem contato com os meninos maiores e com os infratores, mas era desprezado e maltratado. Fugi pela primeira vez aos 7 anos. Naquela época existia na TV o *Programa da Tia Dulce*. Ela era a Xuxa de Belo Horizonte. Prometeram que, no Dia das Crianças, ela faria um show para a gente na Febem. Passei noites em claro esperando. No dia aguardado, mandaram uma tia Dulce falsa. Re-

CLAUDIA — Os seus filhos adotivos são adolescentes. Como lida com eles?

ROBERTO CARLOS — Eles me chamam de velho e me respeitam muito. Eu imponho limites, mas dou amor e carinho. Claro que eles passam pelos problemas típicos da adolescência, mas a gente supera conversando. Todos têm responsabilidades em casa, são obrigados a estudar e os mais velhos a trabalhar. O salário de cada um é dividido: 30% para as despesas pessoais, 30% para terminar a construção da nossa casa, 30% para alimentação e 10% para um projeto de vida (viagens, cursos, auto-escola).
[...]

CLAUDIA — O que você diria para aqueles que têm preconceito de adotar crianças mais velhas?

ROBERTO CARLOS — Existem casais que passam meses, até anos, esperando por um bebê com a cara da família. E eles não se dão conta de que, às vezes, o filho tão esperado, que trará muita alegria, está pronto há seis anos, aguardando para ser adotado.

CLAUDIA — A criminalidade está aumentando na classe média. Por que isso está ocorrendo?

ROBERTO CARLOS — Os jovens têm estudo, internet, carro, roupas ca-

ras, carinho dos pais, mas falta perspectiva de vida. As famílias querem proporcionar tudo aos filhos e acabam tolhendo o direito de lutar para conquistar algo. O resultado é a total desmotivação. O que sobra é o desejo de se aventurar, de se drogar, de consumir coisas caras. Isso é um atalho para a criminalidade.

“Ninguém deve tentar chegar rapidamente ao seu objetivo.

Quando se escolhe o caminho mais longo, sobra tempo para refletir e até mudar de rota”

CLAUDIA — Quando surgiu sua habilidade para contar histórias?

ROBERTO CARLOS — Cresci inventando várias histórias. Era uma forma de fugir da realidade, de ser aceito na turma. Percebi que podia ser um profissional quando conheci uma espanhola que contou um caso sobre Napoleão e me mostrou um lindo pote que havia pertencido a ele. Ofereci 20 francos pela relíquia. Depois, vi que ela tinha dezenas de potes iguais. Logo falei: “Você me enganou”. Ela respondeu: “Não, você acabou de comprar uma boa história”. Estudei formas de fazer narrativas interessantes e me apresentava a amigos. Veio o primeiro convite para trabalhar numa festa.

A fama se espalhou e eu não parei mais.

CLAUDIA — E as palestras, de onde veio a idéia?

ROBERTO CARLOS — Estava contando histórias para crianças na Fundação Acesita, que mantém escolas em Timóteo (MG), quando fui convidado a falar aos funcionários da empresa. Eles achavam que minha experiência de vida ajudaria a aumentar a motivação pessoal e a produtividade. Funcionou: Hoje recebo vários convites para dar palestras em empresas.

CLAUDIA — Você é feliz?

ROBERTO CARLOS — Fui batalhando, correndo atrás de projetos durante anos e nunca havia parado para pensar nessa resposta. Uma rede de televisão da França veio ao Brasil para documentar o trabalho que faço. Quando vi o programa editado, não acreditei que o personagem daquele conto de fadas era eu. Claro que sou feliz... mas quero muito mais.

Monica Gallewitch
(Claudia, nov. 2000.)

Febem: sigla de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas, em que uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas idéias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é ele quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:

a) Quem é o entrevistador? Monica Gallewitch, jornalista da revista Claudia.

b) Em que se destaca o entrevistado Roberto Carlos Ramos?

O entrevistado é uma pessoa que conseguiu se destacar profissionalmente, depois de ter sido interno da Febem e de ter convivido com a violência e as drogas.

2. Essa entrevista foi publicada numa revista cujo público é predominantemente feminino e adulto. O título da entrevista, “O contador de histórias”, refere-se a uma habilidade do entrevistado. Levante hipóteses: Por que a jornalista teria escolhido esse título? Resposta pessoal. Sugestão: Para atrair a atenção de seu público leitor — mulheres, profissionais, donas de casa, mães — para o assunto da entrevista.

solvi não continuar num lugar onde não me queriam e ainda por cima me enganavam.
[...]

**“Sorte não existe.
A pessoa tem de estar
preparada para perceber as
oportunidades e agarrá-las.
Cada um faz a própria sorte.
Eu fiz a minha”**

CLAUDIA — Você queria ser adotado?

ROBERTO CARLOS — Apareciam alguns casais procurando meninos para adotar. Nós ficávamos enfileirados no pátio, ansiosos. Demorou, mas um casal me escolheu. A tia da Febem me disse que, se eu fosse bem-educado, não comesse muito e não fizesse coisa feia, teria chance de ser adotado. Fiquei três dias em jejum e sem fazer xixi e cocô. Me devolveram achando que eu estava doente. Cheguei a morar com outras famílias, mas não deu certo. Teve até um homem que tentou me estuprar. Depois disso, não quis mais ser adotado.

CLAUDIA — Quando você teve o primeiro contato com as drogas?

ROBERTO CARLOS — Aos 10 anos já usava cola de sapateiro. Depois, experimentei maconha e gostei. Passei a roubar cada vez mais para sustentar o vício.

CLAUDIA — Algumas vezes você quis morrer?

ROBERTO CARLOS — Sempre desejei fazer parte da turma do Cabelinho de Anjo, o cara mais temido da cidade. Fui procurá-lo. Para entrar no grupo, eu teria que passar por uma espécie de batismo de tortura. Eles me bateram até eu desmaiar. Quando acordei, ensanguentado, fui tomado por uma depressão tão pro-

funda que decidi me matar. Deitei no trilha e fiquei esperando o trem. Mas ele passou ao lado.

CLAUDIA — Quando você voltou a ter esperanças?

ROBERTO CARLOS — Tinha 12 anos quando uma pedagoga francesa chamada Marguerit Duvas foi conhecer o trabalho da Febem. Ela ouviu alguém dizendo que eu era irreversível e quis conversar comigo. Enquanto falávamos, vi que ela usava uma correntinha no braço e pensei em roubá-la, mas em vez de esconder o ouro como todo mundo fazia, ela acariciou meu rosto e me convidou para passar uma temporada em sua casa. Achei que ela também ia querer transar comigo. Aceitei pensando em roubar a casa e depois me mandar. Mas, conforme o tempo ia passando, ela se mostrava cada vez mais generosa. Acabei tirando a idéia da cabeça.

CLAUDIA — Como era a sua relação com Marguerit?

ROBERTO CARLOS — Ela era carinhosa, mas rígida, impunha limites. Queria que eu fosse alguém na vida. Contratou dois professores particulares e em seis meses eu aprendi a ler e a escrever em francês e em português. Fiz o Primeiro Grau numa escola particular e o Segundo em Marselha, na França. Sempre discutíamos os meus objetivos, a curto e a longo prazo. Pela primeira vez, tinha uma perspectiva de futuro. Voltei para prestar vestibular para Pedagogia.

CLAUDIA — Qual foi a maior lição que aprendeu com Marguerit?

ROBERTO CARLOS — Estávamos de férias e ela disse que eu tinha que experimentar as fantásticas uvas de uma região da França. Antes, viajamos pela Europa, nos divertimos como nunca. Mas eu não tirava as

uvas da cabeça. Até que chegamos no tal vinhedo e, finalmente, coloquei um bago na boca. Fiquei muito decepcionado. Marguerit perguntou: “Você não gostou?” E eu: “Ah... gostei, só que são iguais às do Brasil”. Ela me disse que naquele momento eu tinha entendido a essência da vida. Que a felicidade nem sempre está em alcançar um objetivo, e sim no caminho da conquista.
[...]

**“Não sentia prazer algum em roubar as pessoas.
Pelo contrário. Mas, como me negavam, me ignoravam, me desprezavam, achava justo tirar à força”**

CLAUDIA — Logo depois de se formar você foi estagiar na Febem. Por quê?

ROBERTO CARLOS — Para provar que o menino irreversível tinha vencido.

CLAUDIA — Foi ali que resolveu iniciar seu trabalho com crianças?

ROBERTO CARLOS — Depois do expediente, estava saindo da Febem quando um garoto de 9 anos, que roubava, cheirava cola e cocaína, me pediu dinheiro. Não dei. Ele perguntou: “Já aconteceu de você falar com alguém na rua e a pessoa fingir que você não existe?” Me lembrei do quanto doía quando isso ocorria. Convidei o menino para passar uns dias lá em casa. Ele ficou para sempre. Depois dele, vieram outros onze.

“O brasileiro adora vender uma imagem de coitado. Por melhor que ele seja, sente inferior, subestima sua capacidade e suas qualidades. Isso é cultural”

ANEXO 4

Leia a entrevista com Roberto Carlos Ramos e responda as questões abaixo:

- 1) O que chama atenção na vida de Roberto Carlos Ramos?
- 2) Quantas vezes Roberto Carlos fugiu da Febem? O que modificou seu destino?
- 3) Como Roberto Carlos adotou seu primeiro filho? Depois dele, vieram mais quantos?
- 4) Qual é a profissão que Roberto Carlos exerce? Como ele se tornou isso?
- 5) A entrevista é técnica, pessoal ou profissional? Justifique com uma passagem do texto.
- 6) Há marcas de oralidade (língua falada) neste texto? Por que isso acontece?
- 7) A entrevista possui um resumo antes das perguntas. O que é contado nesse texto? Para que ele se
- 8) Podemos dizer que algum tempo verbal predomina nas entrevistas? Qual? Por quê?
- 9) Onde essa entrevista foi publicada?
- 10) Qual é o objetivo dessa entrevista?
- 11) Esse objetivo pode estar relacionado com o local (mídia) onde foi publicada?

ANEXO 5

ENTREVISTA ORAL

Assista ao vídeo da entrevista com Whinderson Nunes e em seguida responda as seguintes questões:

- 1) A que gênero o vídeo assistido pertence?
- 2) O que o diferencia da entrevista anterior?
- 3) Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?
- 4) Como era a postura dos interlocutores (entrevistador e entrevistado)?
- 5) Como é a estrutura dessa entrevista? Foi uma conversa informal ou foram perguntas previamente elaboradas?
- 6) A postura de cada um, as próprias perguntas e a temática da entrevista permite qualificá-la como formal ou informal? Por quê?
- 7) Em qual meio de comunicação encontramos entrevistas desse formato?
- 8) Qual é o público alvo desse programa?
- 9) Qual é a finalidade dessa entrevista?

Depois de tudo que estudamos sobre entrevistas, responda:

- 1) Qual é o objetivo de cada uma das entrevistas?
- 2) Esses objetivos podem estar relacionados com o local (mídia) onde foram produzidas?
- 3) Qual é a posição social do entrevistado e do entrevistador, os dois têm a mesma participação?
- 4) Como se inicia uma entrevista oral? E uma escrita?
- 5) Que recursos são exclusivos da fala?
- 6) Quais as funções dos gestos e da entonação?
- 7) E as hesitações e repetições de palavras, por que são tão usuais?
- 8) Quando transcrevemos uma entrevista, quais desses aspectos devem ser mantidos num texto, para preservar sua forma e conteúdo, e quais devem ser retirados?

ANEXO 6

ENTREVISTAS ORAIS E ESCRITAS

- Tanto na modalidade escrita como na falada, os papéis sociais dos interlocutores são bem definidos: geralmente uma pessoa pergunta e uma outra responde indagações sobre sua vida ou seu trabalho.
- Nessas duas modalidades, os entrevistados são pessoas já famosas ou que estão desenvolvendo algum trabalho interessante para a sociedade: uma pesquisa sobre um remédio ou alguma doença, alguém que tenha lançado um livro, um produto, entre outros.
- Nas duas modalidades, há uma apresentação do entrevistado: na escrita, há um resumo antes da entrevista que é destinado a isso (apresentação), e na falada, antes de começar a fazer as perguntas, o entrevistador fala um pouco sobre a vida e/ou trabalho do entrevistado.
- Na modalidade falada, observamos o respeito aos turnos de fala, uma vez que é raro o entrevistador falar junto com o entrevistado, pois ao fazer a pergunta, ele espera a resposta.
- Na modalidade falada, além das perguntas e respostas, temos acesso a outros tipos de informações que significam algo, como gestos, entonação da voz, expressões faciais, olhares, rubor da pele, entre outros.

As entrevistas normalmente são realizadas através de perguntas feitas por um entrevistador a outra pessoa, o entrevistado – pessoa que desenvolve algum trabalho interessante para a sociedade: uma pesquisa sobre um remédio ou alguma doença, alguém que tenha lançado um livro, um produto, um CD, entre outros. As perguntas feitas a ele podem ser pessoais – sobre sua vida, profissionais – sobre seu trabalho, ou técnicas – sobre um tema, por exemplo, “como compor uma música?”.

Elas podem ser encontradas em duas modalidades: a oral e a escrita. Na modalidade oral, entrevistador e entrevistado conversam por meio da fala. Assim, podemos observar a postura do locutor, o tom de voz, o olhar, a gesticulação, etc. E embora haja uma ordem de turnos de fala, ou seja, o momento do entrevistador fazer a pergunta e o momento do entrevistado dar a resposta, algumas interrupções podem ocorrer, assim como risadas ou pausas na fala. É importante observar que antes de fazer a entrevista, a pessoa comenta um pouco sobre quem será entrevistado.

Na modalidade escrita também existe uma apresentação do entrevistado, que normalmente vem antes das perguntas e respostas. Trata-se de um “início de conversa” na qual o entrevistador fala um pouco sobre o assunto principal da entrevista. Na escrita, há uma preocupação com a linguagem formal, ou seja, na fala o cantor pode falar “cê”, mas na hora de transcrever, o ideal é usar “você”. A entrevista escrita deve ter clareza, pois, diferentemente da entrevista oral, não é possível corrigir o que se disse; logo, não observamos na leitura hesitações ou repetições de palavras, que coraumente as pessoas costumam fazer ao falar.

Um dos aspectos que podemos observar tanto na entrevista oral quanto na escrita é a entonação, o tom de voz que a pessoa usou e as pausas entre uma fala e outra. Na entrevista escrita, para que haja compreensão e para que haja sentido é necessário pontuar adequadamente o texto.

ANEXO 7

Semelhanças e diferenças entre entrevistas orais e escritas

Semelhanças

- Texto de apresentação
- Perguntas e respostas
- A linguagem é adequada ao suporte e ao público
- A finalidade é a mesma: informar ao leitor/ espectador sobre o entrevistado

Diferenças

- Na entrevista oral é possível observar o comportamento dos participantes, como gestos, expressões faciais e corporais, emoções e etc
- na entrevista escrita não vão aparecer pausas, hesitações
- Na entrevista escrita é possível fazer correções

ANEXO 8

Perguntas da entrevista com o professor Sérgio

- 1- Quando começou sua paixão pela música?
- 2- Qual é a sua formação em música?
- 3- .Qual ou quais instrumentos você toca ?
- 4- De qual tipo de música você gosta?
- 5- Você já participou de algum concurso de música? Como foi?
- 6- Há quanto tempo você trabalha com música?
- 7- Por que você escolheu ser professor de música?
- 8- De onde vem seu interesse pela geografia?
- 9- De onde veio a ideia de criar o The Voice Quilombo?
- 10- Você tem projeto de músicas em outras escolas?
- 11- Você pretende fazer outros projetos de música além do The Voice?
- 12- Você acha que o The Voice pode ajudar os alunos? De que maneira?
- 13- Como os alunos reagem ao projeto?
- 14- Para você, qual é a importância de criar esse projeto na escola?
- 15- Qual sua opinião sobre o The Voice?
- 16- Qual seu conselho para quem quer seguir carreira na música?

ANEXO 9

ATIVIDADES

Como você já sabe, a entrevista é um gênero textual que pode ser veiculado em diferentes meios de comunicação: jornais, revistas, internet, rádio... Trata-se de um texto marcado pela oralidade, produzido pela interação entre duas pessoas: o entrevistador, aquele que faz as perguntas, e o entrevistado, aquele que responde às perguntas. Você assistirá um exemplo de entrevista cuja transmissão é televisiva, portanto, perceberá que há, além do entrevistador e do entrevistado, a ação da plateia durante a conversa. Preste atenção nesse ponto e responda as seguintes questões:

- 1) Quando Priscilla é convidada para entrar no palco, de que forma a plateia se comporta? O que significa tal postura neste momento da entrevista? *risa, aplauso, assobio*
- 2) Você percebeu que, em vários momentos, o auditório aplaude, assovia e dá risada. Você acredita que tais comportamentos tenham sido adequados quando ocorreram? Por quê?
- 3) Ao longo da entrevista, principalmente durante a entrevista do humorista Vini, o público dá muitas gargalhadas. O tom das risadas (seu volume e intensidade) é conveniente ou há exageros?
- 4) No seu ponto de vista, a plateia teve um comportamento adequado para que a entrevista fluísse de forma plena? Por quê?
- 5) Agora, além destes, pense em outros comportamentos de um auditório que você acredita que são ou não convenientes durante uma entrevista. Exemplo: o uso (ou o toque) do celular é algo apropriado?

ANEXO 10

Regras de comportamento da plateia

- 1) Emitir sons como assobios, gritos, aplausos no momento adequado
- 2) Não interferir na entrevista
- 3) Não usar palavrões
- 4) Permanecer sentado
- 5) Deixar o celular desligado ou silenciado
- 6) Não falar junto com os participantes
- 7) Não comer, chupar balas ou chicletes