



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

LARIZA JÉSSICA DA SILVA

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA A
PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Guarabira

2018

LARIZA JÉSSICA DA SILVA

**GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Ma Danielle dos Santos Mendes Coppi

Guarabira

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586g Silva, Lariza Jessica da.
Gêneros orais no ensino de língua portuguesa [manuscrito]
: uma proposta a partir da sequência didática / Lariza Jessica
da Silva. - 2018.
72 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Danielle dos Santos Mendes
Coppi, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Gêneros orais. 2. Prática discursiva. 3. Sequência
didática. 4. Entrevista. 5. Língua portuguesa. I. Título
21. ed. CDD 410

LARIZA JÉSSICA DA SILVA

**GÊNEROS ORAIS: ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovada em 27 / 11 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Profª. Ms. Danielle dos Santos Mendes Coppi (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Profª. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (Examinadora)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Karla Valéria Araújo Silva

Profª. Esp. Karla Valéria Araújo Silva (Examinadora)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Aos meus pais, Maria José e Edvaldo,
que sempre zelaram pela minha
educação humana e acadêmica.

Aos verdadeiros amigos pelo carinho e
incentivo constantes.

E ao grande amigo e companheiro de
turma Wellington Ramalho (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar, dar forças e discernimento para completar esta longa caminhada.

À mulher da minha vida, meu alicerce e companheira de todos os momentos, minha excelentíssima mãe, Maria José da Silva.

Ao meu pai Edvaldo que sempre incentivou minha formação acadêmica.

Aos meus avôs Ivonete Joana e José Cosmo por todo amor e cuidado que tiveram comigo durante minha vida.

A meu grande amigo, companheiro e orientador espiritual Wellington Pereira por todo o apoio, conselhos e companheirismo.

Aos meus amigos de caminhada acadêmica que se tornaram irmãos: Elidiane, Poliana, Raniele, Luciléia, Fátima, Amilton, Well, Liliane, Luan e Bianca.

Aos meus amigos Joyce, Hudielly e Devid por todo carinho e apoio.

Ao meu eterno amigo e grande guerreiro Wellington Ramalho que nos deixou este ano e que fez parte da minha vida pessoal, acadêmica e profissional sempre me incentivando. Sei que de onde estiver você está me protegendo e feliz por mim.

À minha orientadora Danielle Coppi, por acolher a mim e a minha pesquisa braços abertos, pela paciência, pela doçura e principalmente por me guiar neste processo final, serei eternamente grata por todo carinho.

À Escola José Paulo de França a qual contribuiu durante sete anos para minha formação acadêmica e aos alunos da mesma por contribuírem com a minha pesquisa.

A todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica e humana durante estes quase cinco anos de caminhada.

À minha eterna paixão, a Música que faz morada em mim e equilibra meu ser e invade minha alma nos momentos bons ou nos momentos ruins.

Enfim, a todos os amigos e familiares que sempre acreditaram e torceram por minha vitória.

Os meus sinceros agradecimentos

“A presença de um ensino que trabalhe com os vários códigos e introduza no ensino dos gêneros a preocupação com a oralidade é indispensável para que haja a formação de leitores e escritores competentes”

Luana Farias

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a importância dos gêneros orais através de práticas discursivas no contexto das aulas de língua portuguesa do Ensino Médio em uma escola pública localizada na zona da mata paraibana. Ao observar as orientações dos PCN para o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, apreendemos a inclusão da concepção de língua segundo o caráter sociointeracionista. No entanto, a raridade na abordagem dos gêneros orais como instrumento de ensino nas aulas de língua materna revela um problema a ser considerado na prática pedagógica, uma vez que os gêneros orais possuem características que contribuem para o desenvolvimento sociocomunicativo dos alunos. Para fundamentar nossa discussão, selecionamos o aporte teórico de autores como: Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Bezerra (2010), entre outros. A princípio, estabeleceremos uma breve abordagem reflexiva da teoria desenvolvida acerca dos gêneros textuais/ discursivos; em segundo lugar trataremos especificamente dos gêneros orais; em terceiro lugar, realizaremos uma análise do tratamento oferecido aos gêneros orais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio; e, por fim descreveremos e analisaremos a aplicação em sala de aula de uma sequência didática que visa o trabalho com o gênero oral formal público entrevista. Diante disso, o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada inserida no viés qualitativo, acerca dos gêneros orais como instrumento de aprendizagem no ensino de língua portuguesa a partir de uma sequência didática com ênfase no gênero oral formal público entrevista. Dessa forma constatou-se a importância da sistematização do ensino com os gêneros orais, proporcionado pelo procedimento da sequência didática com o objetivo de instruir os alunos para as situações comunicativas públicas, além de apontar a pouca ênfase dada ao trabalho sistemático com os gêneros orais no contexto das aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.

Palavras-chave: Gêneros orais. Prática discursiva. Sequência didática. Língua Portuguesa. Entrevista.

ABSTRACT

The present work has as its purpose to investigate the importance of oral genres through discursive practices in the context of the Portuguese language classes of a public secondary school located in the Zona da Mata of Paraíba. Observing the orientations of the National Curriculum Parameters for the work with textual genres in the Portuguese Language classes, we apprehend the inclusion of the conception of language according to the socio-interactionist character. However, the rarity on the approaching of oral genres as a teaching instrument in motherlanguage classes reveals a problem to be considered in pedagogical practice, since oral genres have characteristics that contribute to the socio-communicative development of students. In order to base our discussion, we selected the theoretical contributions of authors such as Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Bezerra (2010), among others. At first, we will establish a brief reflective approach on the theory developed about textual / discursive genres; secondly, we will deal specifically with oral genres; thirdly, we will carry out an analysis of the treatment offered to the oral genres in the National Curriculum Parameters (PCNs) of Secondary School; and finally we will describe and analyze the application in the classroom of a didactic sequence that aims to work with the oral genre formal public interview. Therefore, the present work presents the results of an applied research inserted in the qualitative bias about the oral genres as a learning instrument in the teaching of Portuguese language from a didactic sequence with emphasis on the oral genre formal public interview. In this way, it was verified the importance of teaching systematization with oral genres, provided by the didactic sequence procedure with the objective of instructing students in public communicative situations, besides point out the little emphasis given to systematic work with oral genres in the context of Portuguese language classes in secondary School.

Keywords: Oral Genres. Discursive practice. Didactic Sequence. Portuguese Language. Interview.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Esquema de comunicação verbal Saussuriano.....	18
Figura 2: Esquema de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004)	33
Figura 3: Slide conceitual do gênero oral formal entrevista.....	49
Figura 4: Slide caracterizador do gênero oral formal entrevista	49
Figura 5: Marcas linguísticas, não linguísticas e registro do gênero oral formal entrevista	50
Figura 6: Entrevista jornalística com o humorista Whindersson Nunes	51
Figura 7: Entrevista jornalística com Bruno Borges	52
Figura 8: Entrevista de emprego realizada por Roberto Justus	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Meios não - linguísticos da comunicação oral	25
QUADRO 2: Exemplos de gêneros orais e suas esferas de atividade humana	26
QUADRO 3: Perguntas semi-estruturadas para entrevista de emprego.....	40
QUADRO 4: Perguntas semi-estruturadas para entrevista jornalística.....	40
QUADRO 5: Perguntas semi-estruturadas para entrevista psicológica	41
QUADRO 6: Transcrição 1	43
QUADRO 7: Transcrição 2	44
QUADRO 8: Transcrição 3	44
QUADRO 9: Transcrição 4	46
QUADRO 10: Transcrição 5	47
QUADRO 11: Transcrição 6	47
QUADRO 12: Transcrição 7	48
QUADRO 13: Transcrição 8	50
QUADRO 14: Transcrição 9	51
QUADRO 15: Transcrição 10	53
QUADRO 16: Transcrição 11	54
QUADRO 17: Transcrição 12	54
QUADRO 18: Transcrição 13	55
QUADRO 19: Transcrição 14	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS.....	14
2.1	Tipo Textual e Gênero Textual.....	16
3.	OS GÊNEROS ORAIS.....	21
3.1	Os gêneros orais e suas esferas de atividade humana.....	25
3.2	Os gêneros orais nos PCN do Ensino Médio	28
3.3	A sequência didática como procedimento para o trabalho com os gêneros orais.....	31
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
4.1	Natureza da pesquisa.....	36
4.2	O lócus e os sujeitos envolvidos.....	37
4.3	Procedimentos metodológicos para a aplicação da sequência didática.....	37
4.3.1	Apresentação da situação:.....	39
4.3.2	Produção inicial:.....	39
4.3.3	Módulo 1 :.....	41
4.3.4	Módulos 2 e 3:.....	41
4.3.5	Produção final:.....	42
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	43
5.1	Descrições das atividades.....	43
5.1.1	Aula 1.....	43
5.1.2	Aula 2.....	48
5.1.3	Aula 3.....	49
5.1.4	Aula 4.....	53
5.2	Análise das atividades.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
7	REFERÊNCIAS	65
8	ANEXOS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Durante nossa vivência acadêmica nos deparamos com a reflexão e a realização das aulas de língua materna e percebemos a raridade nas propostas de trabalho com os gêneros textuais/ discursivos que se diferenciam da modalidade escrita. Nesta diferença de abordagem no que se refere às propostas que favoreçam a modalidade oral como instrumento de ensino, temos uma problemática, tendo em vista que os alunos necessitam ter contato com os gêneros da oralidade para desenvolver habilidades comunicativas que são exigidas quando os mesmos se deparam com situações de comunicação oral nas diversas esferas de atividade humana.

A partir da percepção da existência de gêneros orais desde o cotidiano familiar até os complexos contextos na sociedade, faz-se necessária uma postura crítica do docente de língua portuguesa ao considerar a relevância de se trabalhar em suas aulas não só com os gêneros escritos, mas também os gêneros orais formais públicos.

A percepção acerca de uma insistência curricular nas abordagens dos gêneros escritos dialoga com a constatação de Rosemblat (2000) segundo a qual, há uma necessidade de diversificação e multiplicidade de gêneros no campo das aulas de português. A respeito dessa necessidade a autora afirma:

É necessário que se trabalhe com a diversidade de gêneros em suas especificidades, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois não há protótipo de texto que permita generalizações capazes de promover a competência linguística para as mais variadas situações sociais das quais participamos (ROSEMBLAT, 2000, p. 186).

A autora argumenta que as práticas de ensino de língua materna devem ser diversificadas para uma ampliação do exercício da competência linguística dos alunos desde o Ensino Fundamental, pois, desse modo, não contribuirão para uma contínua seleção redutora das possibilidades linguísticas que, por consequência, negam o próprio atestado vital, variacional e heterogêneo da língua.

Tal observação se agrava se considerarmos que, no Ensino Médio, as aulas de Língua Portuguesa, por proximidade da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendem a valorizar o trabalho com os gêneros textuais/ discursivos escritos, mas em especial os que contemplam o tipo textual dissertativo argumentativo em sua modalidade escrita.

No entanto, a reflexão de abordagens teóricas diversas pode orientar o exercício didático com os gêneros textuais/ discursivos que considerem os gêneros orais, a fim de favorecer o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do Ensino Médio. Tendo

em vista que os contextos sociais exigirão uma diversidade de adequações e possibilidades de produção oral dos alunos em seus variados papéis enquanto sujeitos sociais, podemos reconhecer a necessidade da articulação dos conhecimentos e produção acerca de gêneros orais presentes na vida pública a fim de efetivar o êxito do corpo discente na interação social.

A partir dessas observações, deriva a importância de abordagens dos gêneros orais em sala de aula e a contribuição da presente pesquisa em seu enfoque no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio para o desenvolvimento da postura crítica, didática e metodológica diante do espaço relegado aos gêneros orais divulgado no documento oficial dos PCN e na aplicação de sequência didática nas aulas de língua materna no Ensino Médio.

A presente pesquisa, inserida no viés qualitativo tem como principal objetivo investigar a importância dos gêneros orais através de práticas discursivas no contexto das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio em uma escola pública localizada na Zona da Mata paraibana. A fim de interpretar o fenômeno da importância da abordagem didática e metodológica dos gêneros orais faz-se necessária uma prévia descrição e interpretação das teorias da área de conhecimento da linguística acerca dos chamados gêneros discursivos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, considerações baseadas em teóricos como Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Bezerra (2010), entre outros. Além disso, busca-se descrever e analisar a realização de uma sequência didática do gênero oral entrevista na referida escola, explorando os aspectos linguísticos e de interação em sala de aula com os alunos.

Desse modo, o presente trabalho encontra-se dividido nas seguintes etapas: a princípio, estabeleceremos uma breve abordagem reflexiva da teoria desenvolvida acerca dos gêneros textuais/ discursivos; em segundo lugar, trataremos especificamente dos gêneros orais, detalhando as suas esferas de ocorrência e características; em terceiro lugar, realizaremos uma análise do tratamento oferecido aos gêneros orais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio; em quarto lugar, apresentaremos a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) a qual usaremos como modelo para as atividades realizadas posteriormente, em seguida, descreveremos a aplicação em sala de aula de uma sequência didática que visa o trabalho com o gênero oral formal público entrevista, e para concluirmos, analisaremos as transcrições e os momentos de produção do gênero oral que foi produzido pelos alunos, visando tornar observáveis os possíveis resultados quanto à questão da importância do trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS

Para discutirmos o conceito de Gêneros Textuais/ Discursivos¹, inicialmente, devemos retomar as contribuições teórico-metodológicas dos estudiosos que compartilham da visão da “língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais” (p. 23). Tendo em vista que os teóricos desta vertente compreendem que o gênero textual/ discursivo e sua funcionalidade estão ligados ao uso prático que circulam nas grandes esferas da atividade humana, pode-se compreender que eles não são ou não se resumem às entidades formais, mas às entidades comunicativas ligadas, sobretudo, às formas verbais de ação social situadas em determinadas comunidades.

Tais considerações apresentam os gêneros textuais/ discursivos conforme observados por Marcuschi (2010), como: “[...] eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividade sociodiscursiva. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Dessa forma, podemos reconhecer o compartilhamento da linha de pensamento sociointeracionista, dentre as investigações teóricas dos diversos estudiosos dos gêneros textuais/ discursivos.

Tal perspectiva abrange as áreas de conhecimento da Linguística da qual decorre a partir da segunda metade do século XX, o destaque das contribuições teóricas que abordam a concepção de língua como meio de interação compartilhada entre teóricos como Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), e especificamente Dolz e Schneuwly (2004), os quais evidenciam as interdependências sociais e históricas envolvidas na comunicação verbal entre os sujeitos, ao afirmar: “Para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 39).

Essa concepção teórica que considera a língua como meio de interação influenciou teóricos dos gêneros textuais/ discursivos, a exemplo do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997), de modo que o mesmo ressalta a diversidade de gêneros interligada à pluralidade da atividade humana, logo, a diversidade dos gêneros relaciona-se a diversidade da ação pela linguagem na sociedade: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas

¹Neste trabalho não enfocaremos a discussão acerca da adequação no emprego das expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Ao invés disso, consideraremos que as expressões citadas podem ser usadas para se referir ao mesmo objeto, exceto nos momentos em que se pretende identificar algum fenômeno específico.

porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

A partir dessa relação intrínseca entre gêneros textuais/ discursivos e interação, podemos viabilizar aspectos para sua definição considerando a colaboração de Bakhtin (1997, p. 264), ao qual é atribuída à máxima de que “a comunicação verbal só é possível através de um gênero”.

Tal afirmação atribuída à teoria bakhtiniana influenciou a descrição metafórica desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 115-116) de gêneros textuais/ discursivos como instrumentos. Os autores afirmam que: “Uma maneira metafórica de defini-los consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação”.

Com isso, contemplamos a confirmação de Marcuschi (2010) quanto à dinamicidade e moldabilidade dos gêneros textuais/ discursivos. O autor descreve a presença dos gêneros textuais/ discursivos nos variados contextos do cotidiano, desde a conversação face a face até contextos de alta formalidade de acordo com objetivos variados dos interlocutores envolvidos.

Conforme os sujeitos agem linguisticamente segundo as exigências sociais o conhecimento e a produção de determinado gênero textual discursivo compreende o chamado “domínio discursivo”. Acerca deste domínio dos gêneros textuais como o domínio não de uma forma linguística, mas sim de uma forma de alcançar linguisticamente determinados objetivos de acordo com a situação comunicativa, Marcuschi (2010, p. 31, baseado nos estudos de Bronckart argumenta:

[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Assim, os autores referendam a importante contribuição do contexto sociocomunicativo em relação aos gêneros e ao seu domínio discursivo. Caracterizada por Marcuschi (2010, p. 24), a expressão *domínio discursivo* refere-se a “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana”. Logo, o domínio de um gênero será mais bem desenvolvido pelo falante quando o mesmo se encontrar em práticas de uso. Essa relação de desenvolvimento de competências linguísticas dos sujeitos atrelada às práticas dos sujeitos na sociedade é observada de acordo com o teórico Bakhtin (1997, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desse modo, o domínio discursivo que consiste na produção dos gêneros faz com que desenvolvamos não só a habilidade de reconhecê-los com mais facilidade na realização linguística de determinado discurso. Mas também o aspecto linguístico do estilo, ao empregarmos e identificarmos nossa individualidade onde a mesma for possível e necessária.

O estilo visto como individualidade, segundo Bakhtin (1997), está intrinsecamente ligado ao enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. O autor ressalta que através do enunciado, a individualidade do falante/escritor pode ser refletida; no entanto, atenta que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, pois alguns gêneros requerem uma forma padronizada de linguagem, como por exemplo, em documentos oficiais.

2.1 Tipo Textual e Gênero Textual

A partir desse contexto podemos compreender os conceitos de gêneros textuais discursivos e tipo textual². É importante frisar que não deve existir uma dicotomia entre gênero textual e tipo textual, embora não seja a mesma coisa um está associado ao outro.

O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Essa definição expõe a concepção de tipologia textual, na qual predomina a identificação de sequências linguísticas específicas como norteadoras determinadas pela natureza linguística de sua composição, em seus aspectos lexicais, sintáticos, verbais, relações de lógica ou estilo. O autor elucida o aspecto limitado do tipo textual ao elaborar o conceito de gênero textual, cuja diversidade é uma das características principais.

² É importante frisar que a breve distinção feita entre gênero e tipo textual neste trabalho tem apenas o intuito de evidenciar o gênero textual como produções vinculadas à sociedade e que possuem uma enorme multiplicidade e complexidade comparada ao limitado aspecto do tipo textual.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSHI, 2008, p. 155).

A multiplicidade dos gêneros textuais discursivos que o autor explana em definição, nos mostra sua presença nas práticas comunicativas do cotidiano. Por serem produções vinculadas à sociedade e à história, estão propensas a mudanças, ou seja, são “altamente maleáveis dinâmicos e plásticos” (MASCUSCHI, 2010, p. 19). Algumas mudanças consideráveis podem ser observadas com os avanços tecnológicos da atualidade, especialmente a internet, com o surgimento de novos gêneros discursivos e novas formas de comunicação seja no âmbito da fala ou da escrita.

Os autores Dolz e Schneuwly (2004) situados na perspectiva bakhtiniana consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços de posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Diante dessas três características fundamentais, os autores enfatizam a concepção de Bakhtin sobre gêneros textuais/ discursivos: em primeiro lugar, quanto ao que cada gênero discursivo torna possível dizer, por exemplo, os conteúdos expressos pelo gênero textual discursivo *romance* não são expressos pelo gênero oral *debate*, devido aos contextos de produção e finalidade diferentes em cada um, em segundo lugar, a sua estrutura particular, cada gênero textual/ discursivo possui uma estrutura relativamente estável relacionada à organização textual que pode seguir uma sequência lógica unilateral como no caso da escrita do romance ou incluir a hibridização com outro, como em um debate, em último lugar, às particularidades tanto linguísticas como aos traços da postura do enunciador, referindo-se às formas linguísticas e paraverbais como, por exemplo, o vocabulário utilizado pelo emissor, sua dicção e entonação, entre outros.

Além dessas dimensões dos gêneros discursivos, outro aspecto privilegiado por Bakhtin diz respeito aos sujeitos envolvidos na atividade comunicativa. Com o desenvolvimento histórico em grande parte através dos estudos de Bakhtin (1997) a abordagem teórica relacionada a estes sujeitos incorporou em primeiro lugar a complexidade

destas identidades a partir do contexto social; em segundo lugar, a característica dinâmica da atividade discursiva; e em terceiro lugar, a alternância dos sujeitos do discurso.

Dentro da perspectiva estruturalista, cujo principal teórico é o francês Ferdinand de Saussure, as figuras envolvidas no ato de fala eram consideradas em uma linearidade, isto é, a relação entre a figura A, representando o falante, e a figura B, ilustrando o ouvinte, constituiriam papéis mais ou menos fixos destes sujeitos como podemos ver no esquema a seguir:



Figura 1: Esquema de comunicação verbal Saussuriano
(Fonte: SAUSSURE, 2006, p. 19)

Nessa imagem, podemos observar como o direcionamento das setas equivale a uma característica ativa do sujeito falante A e na correspondência mais ou menos passiva do sujeito ouvinte B. Isto significa dizer que o enunciado elaborado no cérebro da figura A é direcionado ao ouvinte representado pela figura B. Nesse caso, a compreensão estrutural caracteriza a comunicação em seu caráter de fenômeno psíquico deixando em segundo plano a realidade social na situação comunicativa desses sujeitos.

Os estudos linguísticos do século XIX privilegiaram a função da linguagem no contexto abstrato deixando em segundo plano a função da linguagem em sua concretude discursiva dinâmica. Essa perspectiva teórico-metodológica influenciou os estudos na área da Linguística durante seu percurso histórico contribuindo em grande parte, a partir de teóricos como o russo Roman Jakobson, para a consolidação restrita do esquema comunicativo envolvendo falante/ouvinte, emissor/receptor e a mensagem.

Tal concepção, segundo o recorte da perspectiva estruturalista atuou nas interpretações de sentidos restritos da atividade discursiva. Em sua análise acerca da comunicação discursiva, Bakhtin (1997) teceu críticas a este esquema ao elaborar a insistência no que ele conceitua como ficções presentes na linguística até a atualidade. Ou seja, o sentido de “ouvinte” e “entendedor”, segundo o autor, são ficções que não proporcionam a percepção da complexidade e da ação responsiva envolvidas na comunicação discursiva.

A partir dos estudos de Bakhtin, a representação desse esquema aponta que o “fluxo único da fala” é proveniente do falante e que a compreensão da fala corresponde a uma escuta inativa é rediscutida. Em sua teoria, Bakhtin (1997) defende que, embora o grau de atividade envolvida na compreensão da fala varie, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (p. 271). Sua análise continua ao postular:

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta (p. 271).

Nessa definição, o autor acrescenta à característica complexa da atividade discursiva o aspecto da alternância dos sujeitos do discurso. Sua afirmação de que, independente do gênero discursivo elaborado na atividade discursiva, os enunciados se alternam entre os chamados parceiros do discurso, está fundamentada na característica ativa dos sujeitos empenhados na interação.

Consequentemente, a teoria bakhtiniana relaciona os sujeitos do discurso através da observação dos elementos conclusivos e iniciais dos enunciados, seja do diálogo cotidiano ou nos estudos científicos e nos romances. Dessa forma, podemos compreender que, ao fim da fala de um dos sujeitos, admite-se o início da atitude responsiva do outro, tanto na forma de uma enunciação, também chamada réplica, quanto de uma atitude de compreensão silenciosa deste interlocutor. Como demonstra o autor ao concluir que “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 1997, p. 275).

As características da complexa atividade discursiva relacionadas aos sujeitos do discurso mencionadas anteriormente pelos estudos de Bakhtin (1997) têm sua continuidade na atenção dada pelo autor às categorias de gêneros textuais/ discursivos. Em seus estudos, os gêneros discursivos são categorizados como primários e secundários e sua diferença não se encontra apenas em seu aspecto funcional, como podemos verificar em sua definição:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 1997, p. 263).

Nesse caso, é importante enfatizar que os termos “complexos” e “simples” para referir-se, respectivamente, aos gêneros secundários, abrangendo gêneros eminentemente escritos, e primários, em que estão incluídos os contextos em que os gêneros orais são mais recorrentes, não são empregados em uma hierarquia de valor semântico.

Isso significa dizer que a associação bakhtiniana de gêneros primários como “simples” não lhes garante um valor menor dentre os gêneros textuais/ discursivos. A identificação do sentido pejorativo que pode se configurar nos contextos de uso atual referentes ao termo “simples” se reflete em construções de sentido reduzido do uso do termo na teoria dos gêneros do discurso.

É importante ressaltar que em sua elaboração teórica dos gêneros discursivos, Bakhtin (1997) contempla a predominância de um movimento de incorporação entre essas categorias de gêneros. Esse movimento de internalização dos gêneros primários pelos gêneros secundários favorece relevantes possibilidades para o desenvolvimento da competência linguística oral dos sujeitos do discurso, visto que a modalidade oral, privilegiada no convívio social familiar e cotidiano comum aos gêneros primários, em diferentes contextos de realização, encontra sua complexidade e não uma dicotomia escrita vs. fala.

Os variados contextos de convívio social devem ser considerados na percepção acerca de gêneros discursivos em geral e, particularmente, tem forte repercussão na abordagem dos gêneros orais, pois ainda que incluídos na categoria de gêneros primários que se referem à ação cotidiana e informal, há os contextos que reivindicam a realização dos gêneros orais em máxima formalidade.

Nesses contextos de produção, encontram-se os chamados gêneros orais formais públicos, o que permite identificar, além da diversidade do contexto de realização da produção oral mencionada anteriormente, a inegável potencialidade da contribuição da atividade discursiva oral para um exercício mais eficaz de interação do sujeito em sociedade.

Dessa forma, os gêneros orais formais públicos devem ser abordados no ensino de língua materna, pois “O papel da escola é o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros de comunicação pública formal” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 146). Portanto, dentre as produção da comunicação verbal falada, os gêneros orais reivindicados pela comunicação pública formal contemplam particularidades específicas as quais iremos descrever no capítulo a seguir.

3 OS GÊNEROS ORAIS

Nas últimas décadas, a elaboração considerável de pesquisas e estudos relacionados aos gêneros textuais/ discursivos proporcionou um interesse acadêmico sobre as questões que envolvem os gêneros orais. Devido à necessidade de uma diversidade no trabalho com os gêneros textuais/ discursivos, diversos pesquisadores desenvolveram enfoques teóricos, didáticos e metodológicos que privilegiam os gêneros orais.

Tais desenvolvimentos teóricos acerca das relações entre o oral e o ensino de língua materna, observam que mesmo sendo inegável a presença da linguagem oral na sala de aula como suporte para atividades escritas e na vida cotidiana dos alunos, não há uma abordagem eficaz do oral em seu aspecto fundamental no ensino de língua, isto é, como instrumento de ensino.

Com as contribuições dos pesquisadores da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), ampliou-se, em primeiro lugar, a visão crítica acerca da própria concepção de oral, e em seguida, da tradicional subordinação do oral em relação ao escrito na abordagem dos gêneros textuais/ discursivos, além da possibilidade de trabalho com os gêneros orais, visto que a abordagem do gênero oral em sala de aula não se dá de maneira sistemática.

As reflexões desses autores descrevem o lugar limitado dos gêneros orais no ensino escolar e atestam uma dependência persistente da aula de língua materna em relação à escrita. As práticas que geralmente são realizadas nas aulas de língua materna, as quais são denominadas como práticas que utilizam a oralidade, a exemplo da leitura em voz alta, da recitação de um poema, podem ser classificadas como uma atividade ligada a vários gêneros textuais que estão apenas passando por um processo chamado por Dolz e Schneuwly (2004) como oralização.

Na prática da linguagem verbal, os enunciados, no suporte da voz, não necessariamente equivalem à prática discursiva de um gênero oral. A leitura em voz alta, por exemplo, torna possível identificarmos a chamada oralização, descrita por Dolz e Schneuwly (2004, p. 145) como o ato de linguagem em que “a voz é emprestada a um texto produzido alhures, num outro momento, frequentemente por outra pessoa” diferentemente do que os autores descrevem como evento comunicativo, pois esse “só acontece no momento em que se reúnem texto e voz e em que o texto é ouvido”.

Conforme as observações dos autores, atividades como a leitura de um texto escrito, a recitação de um poema, ou ainda, a teatralização, mesmo sendo inegável o uso da voz, não

constituem em si mesmas atividades realizadas em prol do desenvolvimento da oralidade, tampouco devem ser classificadas como gêneros orais. Diferentemente do que ocorre na entrevista e nos debates, por exemplo, em que os sujeitos do discurso realizam um evento comunicativo que une, em uma só vez, espaço e tempo de produção, escuta e atitude responsiva.

Nesse caso, os enunciados escritos que são produzidos anteriormente à sua vocalização, como, por exemplo, um poema escrito que será declamado ainda que apresentado oralmente pelo seu autor, corresponde à oralização e não consiste na mesma complexidade de um gênero oral, que une, sob o suporte da voz, o espaço e o tempo da atividade discursiva.

A distinção entre a oralidade e a oralização consiste na observação da ampla variedade de formas de oral mais ou menos espontâneo, improvisado e mais ou menos próximo da escrita. O gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana e que foi produzido com a intenção de ser apresentado oralmente independente que possua uma versão escrita ou não, ao contrário será apenas uma oralização do texto escrito.

O oral espontâneo está mais ligado à situação comunicativa informal, que a primeira vista confere o caráter fragmentado e descontínuo da interação conversacional. No entanto, a respeito das produções orais restringidas por uma origem na escrita são descritas como “escrita oralizada” através das observações dos autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 132): “Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto de toda palavra lida ou recitada”. Na pesquisa desenvolvida pelos autores com enfoque no ensino da língua materna francesa: “a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados)” (id, p. 139).

Na linha de pensamento de Dolz e Schneuwly (2004), não existe “o oral”, mas “os orais”. Apesar de o termo oral referir-se à linguagem verbal oral constituída graças ao aparelho fonador humano, compreendendo a voz como suporte acústico, encarar a produção verbal falada por um único viés legítima a postura de que se aprende a falar antes mesmo do contato com a escrita no ingresso na escola, resultando assim na perda de espaço do trabalho didático com a oralidade para a aquisição do sistema que tornará possível a linguagem escrita.

Os autores atestam a variedade do oral ao pontuarem suas realizações como observamos a seguir:

Em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates, ou é claro, na conversação cotidiana (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.114).

Conforme os autores afirmam, a presença de uma forma de oral não equivale à presença de um gênero oral, porém, existem aqueles que correspondem às três dimensões identificadas por Bakhtin como características de um gênero textual/ discursivo. Tanto os conteúdos, quanto a estrutura e as particularidades do suporte acústico da voz e sua relação com a escrita diversificam a presença dos gêneros orais. Isto remonta à reafirmação dos autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 114) que atestam:

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

De acordo com os autores, a possibilidade do trabalho escolar com os gêneros reside justamente na percepção de que existem de fato diferentes formas de comunicação verbal pela fala e, diante dessas variadas formas o profissional de língua materna pode considerar aquelas que mais permitiriam à sua ação docente proporcionar aos alunos o conhecimento e a produção dos gêneros orais com os quais exigem sua ação comunicativa pública.

Da mesma maneira atesta a pesquisadora Farias (2009) a respeito da importância do professor de língua mediar um ensino que viabilize as práticas sociointeracionistas e principalmente de comunicação oral. A autora afirma que:

É imprescindível a tomada de consciência do educador como mediador de um ensino voltado para a comunicação e interação dos seus educandos. Esse ensino exige do profissional todo um desprendimento para a busca contínua por entender e, em seguida, tornar compreensível para os demais, os fenômenos lingüísticos e discursivos que sedimentam as práticas sócias, principalmente orais (FARIAS, 2009, p.31)

Assim como observa Barbosa (2008) a concepção específica do gênero oral é fundamental para uma didática que se propõe desenvolver um trabalho da expressão oral como instrumento de ensino. A referida autora afirma que: “o que deveria estar em questão são as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas, e não simplesmente o fato da materialidade do dito pertencer à modalidade oral ou escrita”

A esse respeito concordam os autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 140) ao destacarem: “A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados”. Desse

modo, para que o profissional de língua materna possa conduzir a produção oral como instrumento do processo de ensino aprendizagem, deve-se primeiramente conhecer o objeto a ser trabalhado e contemplar os gêneros orais que estão ligados a práticas de linguagem que ultrapassem as formas cotidianas.

A exemplo dessas atividades e gêneros que perpassam as práticas realizadas na escola temos os gêneros orais formais públicos, os quais estão inseridos em esferas de atividade comunicativa pública em que os alunos se deparam fora do contexto escolar, nesse contexto, acreditamos que também é papel da escola instruir e confrontar os alunos com práticas de linguagem que ultrapassem as formas cotidianas já dominadas por eles.

Isso não significa dizer que os gêneros orais estão incluídos na concepção monolítica da língua que postula um “oral padrão”, quando o denominamos como “formal” criticado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 146) como “bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas” sustentado por Marcuschi (2001, p.24, *grifos do autor*) ao afirmar que esta visão de língua “leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita”. Para os autores Dolz e Schneuwly, o que deve ter enfoque são as “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público” como podemos verificar:

Características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 146).

As características destacadas e os exemplos citados condizem com a percepção metafórica de gênero textual/ discursivo apresentada anteriormente, pois para agir linguisticamente segundo as demandas sociais de tais instituições, os sujeitos do discurso devem se utilizar destes instrumentos, que organizam signos de diferentes níveis para caracterizar-se.

As características de um gênero oral formal podem ser confrontadas em diferentes níveis: Os lugares sociais de produção, a finalidade das situações de comunicação, a situação de diálogo ou monólogo, a organização textual, o vocabulário e as formas linguísticas, a dicção.

Além disso, a ação por meio da qual determinado gênero oral se realiza ocorre por três níveis: 1) Verbais; 2) Paraverbais, referindo-se a prosódia, área que se dedica as características da emissão dos sons, como a entonação, a acentuação e o ritmo; 3) Os não

linguísticos, “signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.134).

Os meios não linguísticos mobilizados pelos gêneros orais são organizados pelos autores em um quadro reproduzido a seguir:

MEIOS PARALINGUISTÍCOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz	Atitudes corporais	Ocupação de	Roupas	Lugares
Melodia	Movimentos	lugares	Disfarces	Disposição
Elocução e pausas	Gestos	Espaço pessoal	Penteado	Iluminação
Respiração	Troca de olhares	Distâncias	Óculos	Disposição das
Risos	Mímicas faciais	Contato físico	Limpeza	cadeiras
Suspiros				Ventilação
				Decoração

QUADRO 1: Meios não - linguísticos da comunicação oral

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004.

Assim, podemos observar que a comunicação oral não se desenvolve apenas na dimensão vocal, mas também na dimensão não linguística da comunicação. Esse nível de concretização da comunicação oral é um importante critério para observar a forma de linguagem dos gêneros orais em suas restrições impostas do exterior que constitui um “controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.147).

Conforme a apreensão dos níveis de linguagem mencionados anteriormente e das características dos gêneros orais formais os profissionais de língua materna podem verificar tais práticas de linguagem como objetos ancorados no quadro teórico do interacionismo social o qual possibilita sua aplicação no processo de ensino aprendizagem.

3.1 Os gêneros orais e suas esferas de atividade humana

Segundo o grupo de pesquisa sediado no Instituto de Letras e Linguística da Universidade de Uberlândia, o PEDETI, não é uma tarefa fácil fazer uma listagem que aborde

todos os gêneros orais existentes, principalmente pelo fato da multiplicidade dos gêneros. Por vivermos em uma sociedade multicultural em que os avanços da tecnologia e as necessidades de diversificações de comunicação permitem o surgimento de novos gêneros e modos de comunicação, seria praticamente impossível fazer uma listagem que abarque todos os gêneros orais e as esferas de atividade humana em que eles são produzidos.

Para o quadro a seguir, nos baseamos nos estudos de Travaglia (2013) para apresentarmos alguns gêneros orais e suas respectivas atuações nas esferas de atividade humana. Ele nos alerta que a listagem não se trata de um sistema de organização fechada e que alguns pontos podem e devem ser discutidos. Aqui organizamos em um quadro para tornar a visualização mais didática e de fácil compreensão.

ESFERA DAS RELAÇÕES DO DIA A DIA	ESFERA ESCOLAR E ACADÊMICA	ESFERA RELIGIOSA	ESFERA DO INTRETERIMENTO E LITERÁRIA	ESFERA POLÍCIAL
Recado	Palestra	Homília	Cantiga de roda	Interrogatório
Bronca	Exposição oral*	Celebração da	Parlenda	Denúncia oral
Conselho	Debates*	palavra	Narração esportiva	Depoimentos
Cantiga de ninar	Defesa de dissertação	Confissão	Música (cantada)	
Discurso*	Prova oral	Missa	Repente	
Entrevista de emprego*		Testemunho	Stand up	
		Ladainha		

QUADRO 2: Exemplos de gêneros orais e suas esferas de atividade humana

Fonte: Baseado em TRAVAGLIA, Luis Carlos, 2013.

Nesse quadro, os gêneros marcados com (*) podem circular em mais de uma esfera de atividade humana, como, por exemplo, o discurso, que além de estar presente na esfera do dia a dia, pode estar presente na esfera acadêmica. Podemos observar que os gêneros orais estão presentes em nosso convívio sócio comunicativo em todas as esferas de comunicação que estamos inseridos, desde o *recado* proferido no convívio familiar, que tem por intuito informar sobre algo ou alguém, até a palestra inserida na esfera acadêmica.

Em suas pesquisas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 143), descrevem os gêneros orais como “megainstrumento”, o que significa dizer que se trata da articulação de um conjunto de

instrumentos que devem ser aprendidos a fim de possibilitar a fala dos sujeitos em situações de linguagem diversas. Tal concepção permite observar como se dá a introdução e o trabalho com o gênero oral formal público no ensino de português, desde a orientação dos documentos de base curricular até procedimentos didáticos.

Além disso Dolz e Schneuwly (2004, p. 65) atentam para a transformação inevitável de um gênero, a partir de sua entrada na escola, ligada às restrições das situações didáticas e a consciência dos parceiros do ensino. Tal transformação está fundamentada no fato de que na transposição de um gênero para a esfera escolar este se configura não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem. No espaço escolar, segundo uma decisão didática, alguns gêneros orais formais fundam uma prática de linguagem em parte fictícia devido aos fins de aprendizagem.

Esse procedimento metodológico visa segundo o destaque dos autores “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” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 69). Esses objetivos constituem a mudança do próprio gênero, pois se modifica o espaço de produção e orienta-se a prática e o conhecimento do gênero segundo um “como se” entre os sujeitos do discurso, o que podemos observar diante da afirmação dos autores:

A transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou os espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função. Portanto, ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 150).

Dessa forma, facilitar o domínio discursivo de um gênero oral formal público a partir do trabalho didático do ensino de língua materna significa necessariamente sistematizar a abordagem dessa decisão didática. O profissional de língua materna deve estimular a postura de autocrítica diante das bases curriculares estipuladas nos documentos oficiais e nos procedimentos didáticos que tornam possível a continuidade e a progressão deste objeto de ensino, a exemplo da sequência didática, as quais serão, respectivamente, objetos de nossa reflexão nos itens seguintes.

3.2 Os gêneros orais nos PCN do Ensino Médio

Na década de 1990, a educação brasileira contou com a concepção e divulgação de um dos documentos oficiais mais importantes no que diz respeito ao objetivo de orientar a prática docente e o currículo nas escolas do país: os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. Tal documento possui uma versão tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, este divulgado posteriormente, nos anos 2000, fundamentará nossa discussão.

O contexto de produção dos PCN, em (1997 e 1998) contou com a influência do fator econômico da sociedade brasileira da época: o destaque de regulamentação da educação básica proposto pelo órgão financeiro internacional, o Banco Mundial, que condiciona seu investimento na educação de países subdesenvolvidos. Nesse mesmo contexto, passam a ser consideradas na prática docente, as diretrizes registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/96.

Desde a publicação desses documentos, realizaram-se pesquisas a fim de discutir sua contribuição efetiva para o processo de ensino-aprendizagem brasileiro, no qual uma das principais pautas proposta pelos PCN trata da inclusão dos gêneros textuais/ discursivos como norteadora do ensino de Língua Materna. Porém, segundo Marcuschi (2004), ainda há muito que se incluir nesse objetivo de direcionar as práticas docentes nas aulas de língua materna baseadas no trabalho com essa teoria da atividade discursiva.

No que diz respeito aos PCN dedicados ao Ensino Médio, publicados em 2000, ao se referir a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontra-se como principal objetivo criar uma escola que atenda às expectativas de uma formação dos alunos para o mundo contemporâneo e que apresentem os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos como base para o trabalho com textos em sala de aula.

Nesse caso, o documento ressalta a percepção de que o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio deve proporcionar aos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a interação e inclusão do aluno no mundo social. Conforme podemos observar no seguinte trecho do documento:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania (PCN-EM, 2000, p. 5).

Dessa forma, tanto as práticas de ensino quanto as práticas de aprendizagem devem ser pautadas em processos ativos como o ato de pesquisar, analisar e argumentar, uma vez que assim se pode trabalhar a concepção de linguagem como uma ação norteada por um objetivo de comunicação específico realizado no mundo social.

Nessa concepção em que a atividade discursiva mobiliza os interlocutores para sua realização podemos reconhecer uma concepção de texto como construto social organizado e pautado em gêneros vinculados a práticas sociais e na interação verbal. Tal ponto de vista presente no documento fornece a percepção das relações humanas mediadas pela perspectiva sociointeracionista de linguagem, como descreve o fragmento a seguir:

Na interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos, em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade. A fala como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional(PCN-EM, 2000, p. 5- 6).

Com base na afirmação acima, percebemos que os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Médio estão pautados na concepção de língua desenvolvida por Bakhtin (1997) ao incorporar a interação social, vertente esta compartilhada entre os estudiosos dos gêneros textuais/ discursivos da chamada corrente sociointeracionista a exemplo dos autores Bronckart, Schneuwly e Dolz.

Apesar dos PCN não mencionarem diretamente tal corrente teórica e tais autores é perceptível esse contexto teórico fundamental nas propostas didático-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Pois, ao articularem a base desse processo nos aspectos da interação entre os sujeitos, nas práticas sociais e nos atos de fala, realizam até mesmo a menção direta desses termos durante o texto do documento.

Nesse reconhecimento, identificamos que os PCN do Ensino Médio demonstram que a língua não deve ser estudada apenas em seu aspecto formal, pois reafirmam a necessidade de abranger as características complexas da relação entre os sujeitos e a sociedade na atividade discursiva. Assim, referindo-se ao estudo da língua afirmam que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do carácter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem” (PCN - EM 2000 p. 6-7).

Tal abordagem dada à linguagem verbal dentro dessas orientações da prática docente confere o posicionamento crítico frente ao ensino tradicional no que se refere à valorização de determinada forma em detrimento de outra. A relação entre os sujeitos do discurso

demonstrada no início deste capítulo permanece nos PCN com sua característica ativa e dialógica entre essas identidades.

Ainda que os PCN orientem o trabalho com os gêneros textuais/ discursivos dentro da perspectiva sociointeracionista, isto é, como imprescindíveis para o desenvolvimento das competências linguísticas, orais ou escritas, dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa não apresentam ênfase na abordagem dos gêneros orais. A respeito da modalidade oral como instrumento de ensino, há a presença de expressões como “atos de fala”, “debate” e “diálogo” a fim de evidenciar a importância do uso dessas formas para auxiliar o aluno na construção de saberes intrínsecos a atividade discursiva.

No entanto, não há nas orientações desses documentos o privilégio dos gêneros orais em sua diversa mobilização de conhecimentos e potencialidades para a vida social e o exercício pleno da interação dos alunos como sujeitos do discurso. Dentre as indicações presentes na redação dos parâmetros curriculares, destaca-se o modo como estão elencados o debate e o diálogo dentro de uma perspectiva não tradicional do ensino: “O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo” (PCN - EM 2000, p. 9).

Tais observações acerca da contraposição dos PCN em relação ao ensino tradicional foram elaboradas por autores como Bezerra (2010, p. 39): “Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e também analítica”. A gramática e a análise linguística sempre foram eixos organizadores do processo de ensino-aprendizagem, porém a proposta dos PCN indica o deslocamento desse privilégio o que acarretaria uma revisão da postura do ensino tradicional de Português.

Essa reflexão relaciona-se com a afirmativa de Paula (2011, p. 194, *grifos da autora*): “Usualmente, sob a perspectiva desse ensino tradicional, a tendência é estimular *reproduções* de conhecimentos, deixando de se investir na sua produção, sobretudo através de compreensão e análise da realidade em relação a temas relevantes do cotidiano”. A fim de reavaliar o ensino tradicional é necessária uma abordagem complexa do contexto social dos alunos, pois nesses contextos estão implicados variados gêneros textuais/ discursivos.

Com isso, a percepção a respeito dos discentes passaria de meros espectadores para considerá-los sujeitos ativos que se apropriam do discurso e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o objetivo de desenvolver a competência linguística nas aulas de língua materna orientado pelos PCN transcende os aspectos redutores

dos discursos envolvidos no ensino tradicional, ao transmitir regras gramaticais apresentadas com base em frases isoladas.

Nesse contexto, a seleção dos gêneros orais feita pelos professores para o trabalho com a interação verbal em sala de aula contempla o caráter de uma nova perspectiva de ensino. Porém, como uma das consequências da escassa abordagem específica dos gêneros orais nos PCN, o reconhecimento dos gêneros orais como eixo fundamental da atividade discursiva pode ser invisibilizado, mas essa não é a única razão da rara abordagem do trabalho didático com os gêneros orais.

Diante disso, é importante considerar a perspectiva da necessária reelaboração de propostas curriculares elaborada por Barbosa (2008). A autora observa que a abertura nas programações curriculares escolares da aula de Português pode entrar em conflito com o currículo engessado que prejudica a autonomia das escolas e dos profissionais de língua materna e que deve ser confrontado para a introdução da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso. Todavia a esse respeito a autora observa que há duas implicações:

Se, por um lado, essa abertura curricular pode ser vista com bons olhos, na medida em que permite uma maior mobilidade por parte do professor, que tem espaço para construir sua programação e pode adequar melhor os conteúdos ao seu grupo classe, por outro, essa abertura demasiada apresenta sérios riscos, dos quais destacaremos dois: o fato de se poder repetir o mesmo conteúdo, focado da mesma forma, durante anos a fio, e o fato de não se construir uma reflexão vertical acerca do currículo, o que o torna fragmentado e desarticulado. (BARBOSA, 2008, p. 157).

Desse modo, os PCN, mesmo com a proposta de articulação dos gêneros discursivos relegam a tarefa de elaboração dos gêneros orais como instrumento de ensino a ser conduzida pelos profissionais que refletem sobre a postura tradicional do ensino de língua portuguesa. Tal tarefa encontra estímulo de pesquisas e pressupostos teóricos e metodológicos que privilegiam procedimentos didáticos como as sequências didáticas nas aulas de língua portuguesa, pois este procedimento mobiliza a sistematização, critério fundamental para uma reelaboração do enfoque oral na sala de aula.

3.3 A sequência didática como procedimento para o trabalho com os gêneros orais

Em entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, Jean Paul Bronckart (2006) sugere dois caminhos que foram em pregados para se estabelecer o domínio da didática das línguas. O primeiro consiste nas reformas dos programas de ensino do texto, visando uma diversificação dos gêneros textuais/ discursivos a serem ensinados. Já o

segundo, diz respeito à elaboração de “esquemas de lições”, as chamadas sequências didáticas.

A sequência didática é um procedimento metodológico caracterizado como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática para tornar o ensino de determinado conteúdo ou gênero textual produtivo. Acrescenta-se a essa definição a descrição de Dolz e Schneuwly (2004) no que diz respeito à mobilidade de adequação das sequências didáticas diante das necessidades específicas dos alunos ao observarem:

As sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Diante da proposta de tornar os gêneros orais como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, o profissional de língua materna pode se utilizar desse procedimento como forma de tornar sistemático o ensino dos gêneros orais ao considerar a complexidade e variedade dos materiais mobilizados nesse procedimento permitindo a apresentação e o desenvolvimento da interação verbal.

Com isso, a sequência didática demonstra sua finalidade de auxiliar o aluno no desenvolvimento de um domínio discursivo do gênero trabalhado, permitindo ao mesmo se adequar linguisticamente para realizar determinada situação de comunicação, como atesta Dolz e Schneuwly (2004, p.83): “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A partir de suas pesquisas acerca do ensino do oral em língua materna francesa, os referidos autores desenvolveram sua proposta estrutural de sequência didática, a qual permite viabilizar o trabalho com os gêneros orais em sala de aula de forma sistematizada compreendendo o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem exigidas pelas diversas situações de comunicação. Abaixo observamos o esquema demonstrativo da estrutura desenvolvida pelos autores:

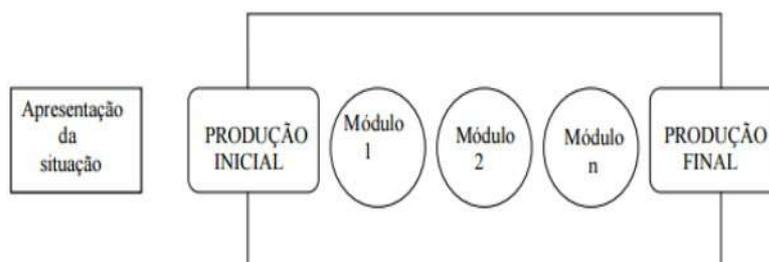


Figura 2: Esquema de sequência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

Tal proposta de sequência didática tem sua organização em quatro momentos fundamentais, que podem ser descritos da seguinte forma:

1. Apresentação da situação: Esse momento é reservado para expor aos alunos qual o gênero será trabalhado na aula e qual o “projeto de comunicação” que deverão realizar e produzir na produção final. Explicar os detalhes da situação de comunicação, público alvo, conteúdo, o gênero, os participantes e a forma da produção, a partir dos quais os alunos deverão realizar sua produção inicial.
2. Produção Inicial: Etapa em que os alunos são submetidos a uma produção/simulação comunicativa inicial, utilizando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero solicitado seguindo as indicações feitas na etapa anterior.
3. Módulos: Fazer uma avaliação a respeito das dificuldades encontradas na realização da atividade inicial. Elaborar a partir dos problemas encontrados, instrumentos necessários para superá-los, como por exemplo, exercícios de observação e análise que serão necessários para ajudar o aluno a superar as eventuais dificuldades encontradas para a realização da produção final.
4. Produção final: Momento de por em prática os conhecimentos adquiridos e os problemas que foram resolvidos através dos módulos na produção final.

A estrutura proposta por Dolz e Schneuwly (2004) permite observar detalhadamente o papel fundamental da sequência didática no ensino de língua materna comprometido com o trabalho com os gêneros orais segundo os critérios de sistematização (a progressão na apresentação de um gênero oral e de suas características) promovendo, como consequência, o trabalho sistemático e articulado com os gêneros orais.

Os autores afirmam que para compreender as particularidades de uma sequência didática torna-se pertinente atentar para quatro pontos: 1) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento; 2) o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; 3) as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita; 4) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

O primeiro designa uma série de escolhas realizadas pelo docente, desde decisões pedagógicas, referindo-se à diversidade avaliativa e de regulação do processo de ensino e de aprendizagem, até psicológicas que diz respeito à consideração da complexidade da produção dos textos pelos alunos, como também escolhas linguísticas e no que diz respeito às finalidades gerais, como a instrumentalização dos alunos para dominar sua língua na diversidade de situações de uso.

Sobre o segundo aspecto o da modularidade, encontra-se a subsequente articulação das atividades selecionadas pelo docente. Cada um dos módulos é adaptado e adequado pelo profissional a fim de contemplar a continuidade e progressão do trabalho com a produção, no caso da presente pesquisa, o gênero oral público entrevista.

O terceiro ponto reivindica importância, das sequências didáticas por privilegiarem os gêneros orais públicos. Em sua perspectiva sociointeracionista não compactuam com a caracterização de uma dicotomia entre escrita e fala. Essas formas da comunicação verbal não devem conduzir na sequência didática a uma hierarquização, tal procedimento compreende a dificuldade da condução de sequências orais visto que o cansaço dos alunos e do professor deve ser considerado.

Nessas sequências orais, as dimensões comuns aos gêneros orais e escritos não são negadas, pois estão contempladas as passagens e transferências entre eles. Assim como o registro escrito permite uma cisão temporal entre a produção e a revisão e ainda contempla por consequência a observação no suporte material da escrita, a produção oral articula-se com a maleabilidade do improviso e da preparação da fala, contempla o recurso da gravação para registrar a produção e assim realizar a observação de textos de referência.

Por fim, é importante ressaltar a observação dos autores Dolz e Schneuwly (2004) ao salientar que tal procedimento não veicula “uma totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua” (p, 96), e sim de conseguir realizar linguisticamente tal situação comunicativa.

As sequências didáticas devem ser complementadas por outras abordagens, pois seu funcionamento visa conduzir os professores a elaborar outras formas de realizar o trabalho com os gêneros textuais/ discursivos, em particular com os gêneros orais, adaptando-as ou até

mesmo criando outras sequências. Diante disso, no capítulo a seguir serão abordados os aspectos metodológicos utilizados na elaboração da sequência didática para o trabalho em sala de aula com o gênero oral formal público entrevista, enfoque da presente pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste quarto capítulo, discorreremos sobre os caminhos metodológicos utilizados em nossa pesquisa, com o propósito de alcançarmos o objetivo geral que consiste em investigar a importância do trabalho com os gêneros orais através de práticas discursivas no contexto das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio em uma escola pública localizada na zona da mata paraibana. Inicialmente, apresentaremos a metodologia escolhida, em seguida, a caracterização do lócus e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e por último os procedimentos metodológicos utilizados.

4.1 Natureza da pesquisa

Com o intuito de alcançarmos os objetivos a que nos propomos, a presente pesquisa está inserida no viés qualitativo que consiste segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34) na ação que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Elegemos como instrumento metodológico a pesquisa-ação para que o objeto em estudo, no caso, as produções de comunicação oral dos alunos, e as ações desenvolvidas em sala de aula por nós no papel de professor/ pesquisador, sejam observadas e aplicadas por vivência direta o que permitirá analisar empiricamente o objeto de estudo, assim como nos possibilitará contribuir com uma reflexão/transformação acerca do uso sistemático dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa.

Vale salientar o que distingue o professor/pesquisador dos demais professores segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46): “é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas idéias e estratégias”. Dessa forma, assumiremos o papel de professor/pesquisador a fim de produzir conhecimentos, refletir, analisar, e superar eventuais dificuldades acerca da prática docente.

Faremos a descrição da aplicação de uma sequência didática realizada com base no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004) que apresentará como conteúdo o gênero oral formal público entrevista. A aplicação da sequência didática terá como objetivo expor os alunos a uma atividade de comunicação oral e a partir dela observar e analisar os resultados que adquirimos em trabalhar com o gênero em questão. A coleta de dados se deu através da gravação em áudio utilizando um aparelho de gravação (gravador) e os dados serão transcritos e analisados

4.2 O lócus e os sujeitos envolvidos

A aplicação da sequência didática foi realizada em uma escola pública localizada na zona da mata paraibana em uma turma de ensino médio, no período de quatro horas aula. A instituição está inserida no novo modelo de escola pública que está sendo implantado na Paraíba, com a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral). É uma das escolas mais antigas da região e atende alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio. Possui 14 professores, 21 funcionários e 160 alunos matriculados. A escola disponibiliza de uma boa estrutura e de materiais que viabilizam um regular atendimento ao funcionamento da mesma, dispõe de 7 salas de aulas, 13 banheiros femininos e masculinos, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 biblioteca, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 auditório, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, utilizado em atividades de matemática, química e biologia, 1 ginásio de esportes. Sua organização é composta por salas temáticas, laboratórios de informática, ciências e outros espaços de vivências, onde alunos podem transitar a partir do seu projeto de vida³, e em suas competências cognitivas e socioemocionais, de forma a desenvolver as suas potencialidades.

A turma escolhida para a aplicação da sequência didática foi o 3º ano do ensino médio o qual é composta por 17 alunos matriculados com faixa etária entre 16 a 19 anos. Vale ressaltar que apenas 14 alunos participaram das atividades desde a produção inicial até a produção final vivenciando, desse modo, todas as etapas da sequência didática. Os demais alunos não participaram das atividades por chegarem atrasados na primeira etapa, o que inviabilizou a participação no processo que já estava em andamento. A maioria da turma é composta por meninas, os alunos são provenientes de bairros próximos da escola e pertencem a famílias com baixo poder econômico. O presente trabalho direciona-se para alunos do último ano do ensino médio para que eles possam ser desafiados a superar possíveis dificuldades comunicativas, desenvolvendo habilidades através de uma situação real de uso da linguagem.

4.3 Procedimentos metodológicos para a aplicação da sequência didática

O planejamento das ações pedagógicas é o processo que consiste em elaborar as atividades que serão realizadas com intuito de atingir determinados objetivos de aprendizagem, porém vale salientar que este momento não pode ser pensado como um produto pronto, imutável e

³ Projeto de vida é um processo de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus potenciais, interesses e paixões e estabelecem estratégias e metas para alcançar os seus próprios objetivos e atingir a sua realização em todas as dimensões (profissional, social, física, emocional).

definitivo. É preciso pensá-lo como meio de aproximação de determinada realidade, sujeito ao replanejamento quando não apropriado para enfrentar a realidade em que foi exposta.

Primeiramente, faz-se necessário antes de tudo escolher o gênero oral que será trabalhado em uma turma do 3º ano do ensino médio. Seguindo uma das orientações observadas nos PCN para possibilitar a compreensão dos vários gêneros textuais/ discursivos que os alunos enquanto cidadãos serão submetidos a lidar no convívio social, escolhemos o gênero oral formal público “entrevista” para ser trabalhado ao longo da sequência didática.

A escolha do gênero *entrevista* se deu por sua adequação ao contexto vivenciado pelos estudantes que estão no último ano do ensino médio, uma vez que estes estudantes podem se inserir em variadas esferas de atividade humana nas quais este gênero circula, é importante conhecerem e produzirem esse gênero no âmbito escolar através da simulação de atividades de comunicação reais.

Nesse contexto, a proposta é submetê-los a situações comunicativas que exigem o domínio discursivo do gênero oral público *entrevista*, a exemplos das realizadas na procura por uma vaga de emprego, estágios, ou nas demais atividades de seleção e de comunicação oral como uma entrevista jornalística. Nessas situações a característica da interação entre os papéis do entrevistador e do entrevistado, intrínsecos ao evento comunicativo do gênero oral formal *entrevista*, é privilegiada assim como Dolz e Schneuwly (2004) mencionam:

Uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação, o entrevistado uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 73).

Os autores evidenciam a característica da alternância dos sujeitos do discurso em seus papéis específicos de entrevistador, aquele que suscita a fala do outro e elabora os tópicos de sua fala, e de entrevistado, quem responde aos turnos de fala do entrevistador. Mas, além disso, é importante considerar que há diferentes tipos de entrevista considerando a finalidade da sua produção, por exemplo, o objetivo de uma entrevista jornalística privilegia a informação, enquanto que a entrevista de emprego destaca a necessidade de conhecer as melhores características que determinam o candidato apto a desempenhar a vaga em aberto. Como observa Hoffnagel (2010, p. 196): “podemos considerar a entrevista 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”.

Como mencionamos anteriormente, diante da variedade das possibilidades de esferas de atividade humana que os estudantes poderão se inserir a sequência didática promoverá atividades que incluem a entrevista jornalística, entrevista de emprego e entrevista psicológica. Escolhidos o público alvo, o local e o gênero, elaboramos a sequência didática baseada na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) que foi representada no capítulo anterior. A sequência didática foi organizada da seguinte forma:

4.3.1 Apresentação da situação:

A situação trata-se da simulação de uma entrevista. Três tipos de entrevistas foram realizadas: a entrevista de emprego, a entrevista jornalística (informal) e a entrevista psicológica, cujas situações podem ser descritas respectivamente da seguinte forma:

- A entrevista de emprego, parte da situação em que a empresa “X” a fim de contratar novos funcionários para trabalhar no setor de vendas, exige dos candidatos além de um bom currículo, uma fluidez na comunicação, pois os mesmos irão concorrer a uma vaga que necessita lidar diretamente com o público.
- A entrevista jornalística parte da situação de um jogo de futebol onde o entrevistador (repórter) aborda e faz perguntas ao entrevistado (atleta) relacionadas à partida e a carreira/ vida pessoal do mesmo.
- A entrevista psicológica parte da situação em que a empresa “Y” realiza uma avaliação psicológica do candidato que foi aprovado e selecionado para saber se o mesmo está apto psicologicamente para trabalhar no cargo ofertado.

A atividade foi realizada por cada dupla em um espaço montado para a simulação da produção do gênero com uma mesa e duas carteiras dispostas no centro da sala de aula e com o auxílio de materiais usualmente utilizados pelos sujeitos nas respectivas esferas de atividade humana como pranchetas e perguntas semi-estruturadas, suas produções foram registradas com o auxílio de um gravador.

4.3.2 Produção inicial:

Os alunos realizaram a simulação de comunicação do gênero oral formal público entrevista de emprego, entrevista jornalística, ou entrevista psicológica seguindo as

recomendações da apresentação inicial. Os alunos deveriam se dividir em duplas, sendo que um dos integrantes fará o papel de “entrevistador” utilizando perguntas semi-estruturadas e o outro de “entrevistado”.

Para a situação inicial elaboramos perguntas semi-estruturadas para servir de guia para o entrevistador. Vale salientar que este material servirá como suporte, o aluno que fará o papel de entrevistador terá liberdade em relação à reelaboração das perguntas. O aluno poderá formular e reformular as questões e usar sua individualidade na construção dos enunciados.

A elaboração das perguntas semi-estruturadas realizada pelo professor pesquisador levou em conta as características próprias de cada modalidade de entrevista: de emprego, jornalística e psicológica que mediante um sorteio realizado em sala de aula irão produzir com suas duplas, tais perguntas semi-estruturadas podem ser observadas respectivamente nos quadros a seguir:

Entrevista de emprego	
1.	Fale sobre si. (características, nome, idade)
2.	Quais são seus objetivos a curto e a longo prazo?
3.	Por que razão deveríamos te contratar para essa vaga?
4.	Onde você se vê no futuro próximo?
5.	Quais são suas maiores virtudes?
6.	Dê-nos um motivo para escolhermos você em vez dos outros candidatos para trabalhar neste emprego.

QUADRO 3: Perguntas semi-estruturadas para entrevista de emprego
Fonte primária

Entrevista jornalística	
1.	Quais estratégias para que o time consiga um bom resultado? (intervalo do jogo)
2.	Por que o seu time hoje não conseguiu um bom resultado?
3.	Como você se sente depois de ter ganhado mais um título importante na sua carreira?
4.	Você pretende sair do seu time atual? Justifique sua resposta.

QUADRO 4: Perguntas semi-estruturadas para entrevista jornalística
Fonte primária

Entrevista Psicológica

1. Você tem alguma mania? Qual?
2. Qual seu maior sonho?
3. Você se considera uma pessoa calma ou agitada, por quê?
4. Você é capaz de trabalhar sobre pressão e com prazos definidos?
5. Qual seu maior defeito e sua maior qualidade?

QUADRO 5: Perguntas semi-estruturadas para entrevista psicológica
Fonte primária

4.3.3 Módulo 1:

Reproduzir com o auxílio de um aparelho de som os áudios gravados durante a realização da atividade inicial (se necessário); realizar uma análise coletiva sobre as dificuldades e facilidades que os alunos tiveram em realizar a produção inicial; e a partir dessas informações, elaborar alternativas para solucionar as dificuldades encontradas que serão trabalhadas nos próximos módulos .

4.3.4 Módulos 2 e 3:

O professor apresentou uma aula expositiva acerca do gênero oral entrevista, expondo suas características, estrutura, esfera de produção, modalidades, e os aspectos linguísticos predominantes em cada modalidade: entrevista de emprego, entrevista jornalística e entrevista psicológica.

Os alunos foram submetidos a uma atividade de observação e análise de vários tipos de entrevistas em material audiovisual projetado através de um aparelho *datashow* e solicitou a identificação dos aspectos linguísticos utilizados pelos sujeitos da comunicação. Os alunos deveriam opinar se o comportamento e desempenho linguístico dos sujeitos envolvidos nas entrevistas demonstradas estavam adequados ao tipo de situação comunicativa e deveriam apresentar alternativas para adequar os meios linguísticos e paralinguísticos mobilizados na produção do gênero oral em questão baseados nos conhecimentos adquiridos anteriormente.

4.3.5 Produção final:

A produção final se constituiu em uma nova simulação da situação comunicativa realizada na produção inicial, a fim de colocar em prática o que foi exposto e praticado por eles nas atividades anteriores. Para tanto, os alunos deverão formar as mesmas duplas que foram formadas na produção inicial e realizarão mais uma vez a atividade comunicativa simulada anteriormente. Tal etapa da sequência didática tem o intuito de observar o eventual progresso que os alunos conseguiram ou não obter ao longo dos módulos. No capítulo seguinte, estarão descritas as atividades realizadas e suas implicações práticas que não puderam ser adiantadas durante o planejamento das atividades.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Neste capítulo, apresentaremos um relato detalhado das atividades realizadas, juntamente com alguns dados coletados durante a aplicação da sequência didática cujas atividades equivaleram à totalidade de quatro aulas. Logo após a descrição, faremos uma análise das atividades desenvolvidas.

5.1 Descrições das atividades

Inicialmente, fomos à escola campo pedir autorização da gestora para realizar a aplicação da pesquisa, explicando os objetivos, a finalidade e quais as atividades que seriam realizadas com os alunos. A direção da escola autorizou a aplicação da pesquisa e logo após procuramos os alunos do 3º ano do ensino médio. Os mesmos foram convidados a participar da sequência didática e após a exposição da pesquisa, na qual os alunos indagaram a respeito dos objetivos, eles aceitaram participar. Logo após foi entregue aos 14 alunos presentes na sala de aula o Termo de Consentimento para Uso de Som e Voz (TCUS) no qual constavam os objetivos da pesquisa, a confidencialidade dos sujeitos participantes, a legitimação da participação, e o compromisso dos participantes com a pesquisa.

5.1.1 Aula 1

Após a apresentação e a assinatura do termo, houve o contato inicial já com a possibilidade da coleta de dados através da gravação do diálogo inicial com os alunos. Antes da aplicação efetiva da sequência didática fez-se necessária uma sondagem rápida a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre a terminologia dos gêneros orais. Por questões éticas, representaremos nas transcrições o professor pesquisador pela sigla (**PP**) e os Alunos por (**As**). A seguir observamos tal diálogo:

Transcrição 1

PP: Vocês já ouviram falar em gêneros orais?

As: (Silêncio)... como assim?

PP: Deixa eu explicar melhor ... Gêneros orais são aqueles que utilizam a voz como suporte...e que foram produzidos com o intuito de ser apresentados oralmente.

As : Não... acho que não...

PP: Então vocês não lembram de ter nenhum tipo de contado com os gêneros orais? Acho que tem sim... o seminário que vocês apresentam aqui ... ele é um gênero oral .

QUADRO 6: Transcrição 1

Como podemos observar os alunos não apresentaram ter conhecimentos prévios a respeito dos gêneros orais. Considerando a importância da compreensão mínima da noção destes gêneros orais, fizemos uma breve explicação sobre seu conceito e exemplificamos com a menção do gênero oral seminário, uma vez que os alunos provavelmente já tiveram contato na escola e/ou fora dela. Na seguinte transcrição podemos verificar o momento em que foi apresentado o gênero oral que iríamos trabalhar em sala de aula durante as etapas da sequência didática:

Transcrição 2

PP: Hoje a gente vai trabalhar com um gênero oral que se chama entrevista... alguém aqui já se submeteu a algum tipo de entrevista alguma vez na vida ?
A1: ((levanta a mão)) Já!
PP: Já? ... qual foi o tipo de entrevista?
A1: Praaa uma vaga de estágio no Banco do Nordeste.
PP: Banco do Nordeste? Ótimo ...certo ... entrevista de emprego não foi ?
A1: Humrum ...
PP: Ok
PP: E como foi a experiência ?Você conseguiu a vaga ?
A1: ((risos)) infelizmente não ...eu acho que não soube falar bem ... sei lá

QUADRO 7: Transcrição 2

Como podemos verificar na transcrição acima, de todos os 14 alunos presentes na sala de aula, apenas um informou ter tido contato com o gênero oral entrevista, contato este que aconteceu fora da escola e que o mesmo não conseguiu obter uma aprovação positiva da mesma. Na transcrição a seguir, podemos observar o momento em que informamos aos alunos que os mesmos realizariam uma simulação de uma atividade comunicativa com o gênero entrevista e explicamos de forma detalhada como seria realizada tal atividade, utilizando os termos mencionados na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

Transcrição 3

PP: A gente vai realizar agora ...uma atividade ... vamos simular uma situação de entrevista. Certo?
As: Tá bom ...
PP: Então, eu quero que vocês formem duplas ...montem suas duplas que irei explicar melhor.
As: ((ficam um pouco assustados))
PP: Não se preocupem não ...não é uma atividade que vai avaliar no sentido de nota ... é uma atividade de tentativa ... é uma primeira tentativa de realização.
PP: Vamos lá ...a situação é o seguinte. São três tipos de entrevistas que vocês irão realizar. Tenho três tipos de entrevista aqui... ((indicando os papéis com as modalidades de entrevistas na mão))...a entrevista de emprego ... a entrevista jornalística e a psicológica.

QUADRO 8: Transcrição 3

No fragmento acima, podemos constatar que os alunos no primeiro momento ficaram assustados com a proposta de realização da atividade. Para acalmá-los explicamos que o propósito da atividade não era avaliativo, mas sim como atesta Dolz e Schneuwly (2004, p.84) “uma primeira tentativa de realização do gênero”. Após essa breve explicação, os alunos sentiram-se mais tranquilos para realizar a atividade proposta.

Em seguida, fizemos um sorteio. Para cada dupla foi designado determinado tipo de entrevista que iriam realizar (de emprego, jornalística ou psicológica). Após o sorteio, foi apresentada aos alunos como cada situação de comunicação iria ser realizada de acordo com cada tipo de entrevista, descritas no capítulo anterior.

Solicitamos que cada dupla decidisse entre si quem faria o papel de entrevistador e o de entrevistado. Nesse momento, percebemos que cada aluno escolheu o papel que mais se identificava, uns gostariam de desempenhar o papel de entrevistador por achar mais cômodo já que se apoiariam em perguntas semi estruturadas. Mais uma vez explicamos que o papel tanto do entrevistador quanto do entrevistado possui sua importância na realização da atividade proposta, pois o desempenho de um dependeria do outro.

Feitos os sorteios e sabendo o que cada dupla iria realizar e quais os seus papéis na atividade, os alunos deram início a simulação de comunicação do gênero oral formal público entrevista. Todos os 14 alunos presentes no momento se dispuseram a participar da atividade, os mesmos organizaram-se em sete duplas e cada dupla realizou a atividade conforme as orientações. Foram realizadas quatro entrevistas de emprego, duas entrevistas jornalísticas e uma entrevista psicológica.

Vale salientar que devido à grande quantidade de dados coletados nas gravações de áudio, os quais iriam exceder a extensão do presente trabalho, fizemos um recorte desta quantidade de entrevistas a serem transcritas.

Diante disso, serão representadas a seguir as transcrições das entrevistas realizadas na atividade inicial por três duplas, indicadas em cada quadro pela numeração correspondente a sequência das duplas, as quais realizaram respectivamente a entrevista de emprego, jornalística e novamente de emprego.

O papel de entrevistador será indicado nas transcrições pela sigla (Er) e para designar o papel de entrevistado a sigla (Eo):

Transcrição 4 - Dupla 1 – Entrevista de Emprego –
Er1: Primeiramente quero que você fale sobre si ...suas características.
Eo1: Bem ...eu sou bonita ((risos))
Er1: Eita! ((risos)) É pra falar a verdade viu ?
Eo1:1 : Sim mas que tipo de característica? ... relativo a emprego?
Er1: Sim... suas características positivas ... o que você tem de bom
Eo1: E eu sei ! ((risos))
Er1: Positivas ou negativas
Eo1: Bem... é... acho que tenho facilidade em... aprender algumas coisas que não sejam tão complicadas... e... tenho determinação para aquilo que eu realmente quero... e é isso... tenho paciência... tenho ((o entrevistador interrompe a fala))
Er1: Sim... agora diga as negativas ?
Er1: Não sei... acho que em relação a emprego... acho que dependendo do trabalho o cansaço interfere um pouco da minha preguiça.
Er1: Quais seus objetivos... a curto e longo prazo?
Eo1: Bom... pra agora... terminar o ensino médio... e... ingressar em uma faculdade... cursar em uma faculdade na área da saúde.
Eo1: Sim... agora me diga por que razão nós contrataríamos você pra... ingressar nesse emprego?
Eo1: Bom...por que... eu já tenho experiência na área da saúde... já trabalhei três anos ... e sei atender e mexer no caixa e sei vender
Er: mas a vaga é pra um emprego de vendas e não de saúde ((risos))
Eo1: Tá! E eu sei... nunca fiz isso como vou saber responder ?
Er1: Tá bem... obrigada! Já acabou...

QUADRO 9: Transcrição 4

Na transcrição 4, verificamos como a primeira dupla realizou a atividade comunicativa proposta, que consistiu na simulação de uma entrevista de emprego. Os sujeitos se posicionaram no centro da sala, sentaram-se um de frente ao outro e iniciaram a atividade. Inicialmente, os sujeitos envolvidos na comunicação, principalmente o entrevistado, ficaram confusos em alguns momentos. Porém ao desenrolar das perguntas os mesmos conseguiram realizar o que foi uma primeira tentativa de realização do gênero.

Os papéis do entrevistador e do entrevistado foram simulados com certa habilidade pela dupla, principalmente a aluna que desempenhou o papel de entrevistadora. A mesma incorporou a personagem e se aproximou razoavelmente do real comportamento de um entrevistador.

A seguir, veremos a transcrição da segunda dupla a realizar a atividade comunicativa, que consistiu em uma entrevista jornalística:

Transcrição 5 - Dupla 2 – Entrevista Jornalística

Er2:Quais estratégias ...praque ... o time consiga um bom resultado ?
Eo2: Jogando bem ...e ... e é isso jogar bem ... ((risadas))
Er2: Por que o seu time hoje não conseguiu o resultado devido ? Qual o resultado que vocês queriam ?
Eo2: Devido .. o número de jogos e o cansaço
Er2: Apesar do resultado o time conseguiu se classificar ...e ... como você se sente com a possibilidade de ganhar mais um titulo ?
Eo2: Muito feliz (risos)
Er2: Você pretende sair do seu time atual ? ... justifique ... explicando ... explique aliais
Eo2: Hoje me sinto feliz mas quem sabe em um futuro próximo ... talvez sim
Er2: Pensa em sair ?
Eo2: Humrum
Er2: Obrigada por responde.

QUADRO 10: Transcrição 5

No fragmento acima, observarmos a produção da segunda dupla que realizou a simulação de uma entrevista jornalística. Nesse momento, os sujeitos envolvidos na atividade se portaram de uma forma diferente que na anterior. Dessa vez, ambos se colocaram de pé, sendo que o entrevistador usou como suporte uma prancheta, a qual continha as perguntas semiestruturadas e utilizou um microfone como instrumento lúdico para se aproximar ao máximo da situação real. Podemos perceber que ambos desenvolveram uma fluidez na sua interação e na ficcionalização do gênero entrevista jornalística.

A seguir veremos a transcrição da terceira dupla a qual realizou a entrevista de emprego:

Transcrição 6 - Dupla 3 – Entrevista de Emprego –

Er3: ((aperto de mãos)) Bom dia, tudo bem? ... quero saber ... comece falando sobre si ...
Eo3: Bem ...sou muito determinado ... e ... gosto de ... fazer coisas novas ... tenho criatividade ... é isso.
Er3: E quais são seus objetivos a curto e a longo prazo ?
Eo3: A curto prazo é ingressar nesse emprego hoje e longo prazo que permaneça nessa emprego.
Er3: Por quais razões deveríamos contratar o senhor ?
Eo3: Bem ...por que eu já tenho experiência na área de vendas ... e já trabalhei na feira livre ... e ... sou muito determinado no que tô fazendo.
Er3: Onde você se vê em futuro próximo ?
Eo3: Boa pergunta ((risos)) ...bem num futuro ... num futuro o quê?
Er3: Futuro próximo.
Eo3:Me vejo pelo menos nesse emprego ...e... terminando minha faculdade
Er3: Quais são seus três maiores defeitos ?
Eo3: As vezes sou um pouco desleixado e só
Er3: Me dê um motivo pra escolher você além dos outros candidatos
Eo3: Eu pretendo me sair melhor que os outros candidatos
Er3: Porquê?
Eo3: Porque eu sou determinado no que estou fazendo
Er3: ((Aberta a mão do candidato)) Parabéns, está contratado

QUADRO 11: Transcrição 6

Na transcrição acima observamos como a terceira dupla realizou a produção inicial que consistiu em uma entrevista de emprego. Nesta produção, os sujeitos desenvolveram uma interação fluída o suficiente para que eles realizassem até mesmo uma conclusão bem sucedida do processo seletivo que a entrevista consiste, demonstrando a possibilidade de os próprios alunos identificarem um êxito na comunicação das informações relevantes neste gênero oral público.

É importante ressaltar que mesmo sem a transcrição total dos dados das entrevistas devido ao recorte das produções das três duplas discutidas anteriormente, as simulações foram realizadas por todas as duplas no espaço montado no centro da sala para a realização das mesmas, utilizando os materiais descritos no capítulo anterior. Assim encerramos a primeira aula com a conclusão da primeira parte da sequência didática, a produção inicial e o primeiro lugar de aprendizagem da sequência.

5.1.2 Aula 2

Na segunda aula, que aconteceu logo após a primeira, demos início ao módulo 1 que consistiu na análise da atividade que os alunos acabaram de realizar, procurando identificar as possíveis dificuldades e facilidades que os mesmos encontraram na realização da produção inicial. A partir da observação da transcrição a seguir podemos identificar a principal das dificuldades percebidas pelos alunos:

Transcrição 7
<p>PP: Primeiramente parabéns a todos por ter realizado a atividade... e agora pergunto a vocês... quais foram as dificuldades que vocês tiveram em realizar essa atividade?</p> <p>A3: A dificuldade no meu... pelo menos no meu... que foi jornalística é que a gente não é acostumado a falar daquele jeito mais ... sei lá ... como é algo novo que você nunca viu e fez... fica um pouco difícil</p>

QUADRO 12: Transcrição 7

Após as discussões e reflexões acerca das dificuldades que os alunos tiveram na realização da atividade inicial, como visto na transcrição 7, a novidade do contato dos alunos com os eventos comunicativos que envolvem o gênero oral público entrevista foi constatada. Esse ineditismo pode tanto interessar aos alunos quanto elucidar dificuldades em sua elaboração na produção inicial.

Esse momento da sequência didática consiste no momento apontado por Dolz e Schneuwly (2004, P. 87) em que “os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de

escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem”. Portanto, esse momento permite a interação entre o professor/pesquisador e os alunos com intuito de ampliar alternativas para solucionar as dificuldades encontradas a serem trabalhadas nos próximos módulos.

5.1.3 Aula 3

Na terceira aula, realizamos os módulos 2 e 3 que consistiram primeiramente em uma aula expositiva sobre o gênero oral formal público entrevista, evidenciando seu conceito, suas características, estrutura, sequência dialogal e explicativa, linguagens envolvidas, marcas linguísticas e paralinguísticas e os registros. A aula foi realizada com o uso dos slides citados no capítulo anterior, e ainda utilizou-se de um retroprojetor e uma caixa de som para reproduzir material audiovisual. A seguir serão apresentados alguns dos slides preparados para a realização da aula expositiva:

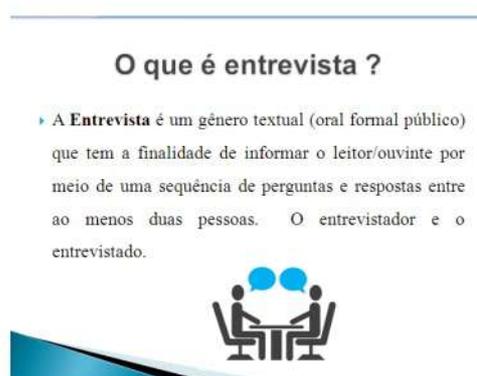


Figura 3: Slide conceitual do gênero oral formal entrevista
Fonte primária

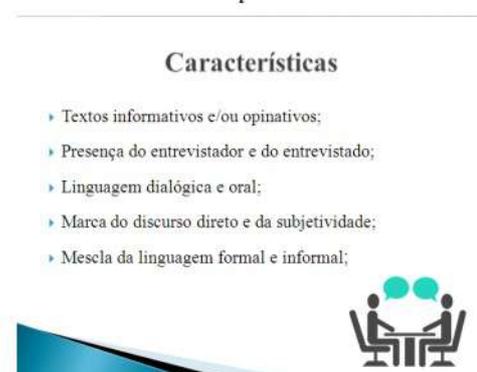


Figura 4: Slide caracterizador do gênero oral formal entrevista
Fonte primária

Linguagens envolvidas	Marcas linguísticas predominantes	Registros
Predomina a linguagem verbal. Em situação oral, no entanto, outras linguagens (não verbais) devem ser observadas, como: gestos, posturas, olhares, tom de voz e até o silêncio.	-Linguagem oral com registros próprios da situação da fala. - Vocabulários relacionados ao universo do entrevistado. -Expressões que evidenciam uma progressão textual (primeiro, depois, por fim) -Verbos no passado (predominantemente) ou no presente	Registro formal ou informal, de acordo com o público-alvo e com a situação comunicativa

Figura 5: Marcas linguísticas, não linguísticas e registro do gênero oral formal entrevista

Fonte primária

Após a exposição dos slides com as características e definição do gênero oral formal público entrevista ocorreu um diálogo a fim de discutir tais informações com os alunos, como podemos ver na transcrição a seguir:

Transcrição 8

PP: O que é uma entrevista ? ... É um gênero textual oral formal público ...É... que tem a finalidade de informar o leitor e o ouvinte... leitor por que a entrevista apesar de ser realizada oralmente ela pode ser transcrita e essa versão escrita pode ser colocada em jornal, revistas, sites... ok?

As: Sim...

PP: Importante frisar que... essa transcrição não tira a característica da oralidade... no momento da transcrição vai ser feita do mesmo jeito que os sujeitos falaram sem tirar nem por ... ok? Por exemplo, eu posso pegar essa atividade que vocês acabaram de realizar e transcrever... mas não tira o fato de vocês terem realizado oralmente a atividade.

PP: Como é que acontece a entrevista?

A5: Com perguntas... respostas ... e ...duas pessoas...

PP: Isso ...é um texto marcado pela oralidade produzido pela interação entre duas pessoas ou mais.

QUADRO 13: Transcrição 8

Após a exposição da aula, os alunos realizaram mais uma atividade. Foram reproduzidos vídeos de entrevistas e os mesmos fizeram uma observação das seguintes características: estrutura e organização, sequência dialogal e explicativa, linguagens envolvidas, marcas linguísticas e extralinguísticas e os registros (formal/informal).

Primeiramente, foi exposta a entrevista jornalística que o humorista Whindersson Nunes⁴ concedeu ao programa do Porchart⁵:



Figura 6: Entrevista jornalística com o humorista Whindersson Nunes

Fonte:Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TotWFec711o>> acesso em 20 de Outubro de 2018

Após a exibição da entrevista, realizamos uma discussão sobre as características particulares dessa modalidade, o modo como os sujeitos envolvidos na comunicação se comportaram tanto na linguagem verbal falada e como nos meios não linguísticos e a estrutura da entrevista em si. Veremos um trecho das discussões na transcrição abaixo:

Transcrição 9
PP: E aí gente? o que vocês puderam observar nessa entrevista que o Windersson Nunes concedeu no programa do Porchart. É uma entrevista que com certeza a gente sempre vê na televisão e vocês tem contato
A6: A linguagem é bem informal ...parece um diálogo ...
A7: mas é um diálogo ... (risos)
A6: Eu sei ...mas parece uma conversa de amigos e tal
PP: Exatamente ...a entrevista jornalística neste formato possui essa liberdade, tem um diálogo mais solto, porém não deixa de ser caracterizado como uma entrevista.. percebemos a presença de termos informais porém devemos atentar a organização das falas também ... por exemplo ... o que o entrevistador fez no início da entrevista ... alguém percebeu?
A7: Ele apresentou quem ia ser o ...entrevistado... disse o nome ... a profissão dele ... essas coisas
PP: Exatamente ...lembram da estrutura que vimos na aula anterior ? e vimos ... que principalmente no caso da jornalística costuma trazer a apresentação do entrevistado ... com informação sobre sua vida depois o corpo da entrevista que ... são as perguntas e respostas e um fechamento com agradecimentos ou com comentários.

QUADRO 14: Transcrição 9

⁴Humorista reconhecido nacionalmente por ser o criador de um canal no *youtube* com maior número de seguidores.

⁵Humorista apresentador de um programa de entretenimento no qual entre outras atrações são realizadas entrevistas com personalidades da mídia nacional.

Tal deliberação tornou possível perceber a organização do diálogo mais fluído da entrevista jornalística na televisão e principalmente com o enfoque humorístico o que determina a presença de um nível de linguagem mais ou menos informal, mas sem perder o caráter de deliberação dos tópicos pelo papel do entrevistador e das respostas às perguntas pelo papel do entrevistado.

Para ampliar o repertório das modalidades de entrevista, o segundo vídeo exibido foi à entrevista que o estudante Bruno Borges ⁶concedeu ao programa de TV “Fantástico”⁷ ao jornalista Jefson Dourado após quatro meses e catorze dias de seu desaparecimento no Acre. A mídia televisiva acompanhou as investigações desse caso específico durante esse tempo e o programa de TV em questão conseguiu entrevistar o jovem logo após seu regresso a casa de sua família.



Figura 7: Entrevista jornalística com Bruno Borges

Fonte: Disponível em <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/08/menino-do-acre-reaparece-e-nega-que-sumico-seja-jogada-de-marketing.html>> acesso em 20 de Outubro de 2018.

Após a exibição da entrevista foi realizado o exercício de análise como aconteceu no momento anterior, mas diferentemente da primeira foi possível realizar uma comparação entre a entrevista exposta antes e a exibida depois, levando em consideração os diferentes contextos de realização, uma inserida em um programa de entretenimento com enfoque humorístico e a outra entrevista realizada em um programa jornalístico que possui um formato totalmente diferente do -primeiro. Em seguida, apresentamos um pequeno fragmento da discussão:

Transcrição 10

⁶ Estudante de psicologia que desapareceu durante quatro meses deixando inscrições codificadas em catorze livros e em boa parte das paredes teto e chão de seu quarto junto de uma estátua em mármore do filósofo italiano Giordano Bruno.

⁷ Programa de TV exibido pela Rede Globo de televisão.

PP: Eai? ... vocês tiveram conhecimento desse caso conhecido como o menino do acre?

As: Sim ...sim

PP: E o formato da entrevista aqui? Qual a diferença em relação a primeira ?

As: Essa daí é bem mais formal ...acho que ((barulho)) por causa do assunto

PP: Isso ...e em termos de organização ? é diferente da outra?

As: Não muito ...ele também fez ... apresentação ... e... perguntas e tal

PP: Exatamente...

QUADRO 15: Transcrição 10

Por último foi exibida a entrevista de emprego que o empresário e apresentador de TV Roberto Justus realizou com candidatos que se submeteram a concorrer uma vaga de estagio em uma de suas empresas reproduzida em seu programa de TV “Roberto Justus +”.



Figura 8: Entrevista de emprego realizada por Roberto Justus

Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Pq6sNZGnOVk>> acesso em 20 de Outubro de 2018.

Nessa entrevista pode ser verificada a ênfase dada pelo entrevistador/ empregador ao comportamento e a imagem apresentada pelo entrevistado/ candidato, demonstrando como os meios não linguísticos também oferecem comprometimento ou a falta de controle do nervosismo, por exemplo, podem prejudicar sua produção.

5.1.4 Aula 4

Na quarta aula, realizamos a última etapa da sequência didática que consistiu na realização da produção final. Mais uma vez foi solicitado aos alunos a montar as mesmas duplas que fizeram a atividade inicial. Os 14 alunos remontaram as sete duplas e mais uma

vez realizamos a simulação de comunicação que tem por objetivo colocar em prática os possíveis aprendizados adquiridos durante as atividades anteriores.

Faremos mais uma vez um recorte nas transcrições, e serão apresentadas aqui as produções das mesmas três duplas que foram transcritas na atividade inicial afim de fazer uma melhor visualização do antes e do depois:

Transcrição 11
<p>PP: Então gente... chegou a hora de colocar em prática o que a gente observou na primeira atividade ... o que a gente observou como dificuldade e tentou pontuar... o que a gente debateu... trabalhou nas aulas anteriores com as discussões, vídeos, análises... o que vocês puderam absorver de aprendizado... vamos lá?</p> <p>As: Vaamoos... ((barulho))</p>

QUADRO 16: Transcrição 11

Após a indicação da etapa da produção final e da resposta entusiasmada dos alunos, a dupla 1 foi solicitada a realizar a mesma atividade comunicativa realizada anteriormente na produção inicial: uma entrevista de emprego. Observamos a seguir a transcrição da sua comunicação discursiva:

Transcrição 12 – Dupla 1 – Entrevista de emprego
<p>Er1: Bom dia! ... ((aperto de mãos)) primeiro comece falando um pouco sobre você.</p> <p>Eo1: Bom ...eu sou determinada tenho ...paciência com as coisas ...e ... sempre procuro alcançar aquilo que almejo.</p> <p>Er1: Agora me diga quais são seus objetivos a curto e a longo prazo.</p> <p>Eo1: Bom ...é ... a longo prazo é ingressar nesse emprego que vocês estão oferecendo ..e futuramente ... poder ingressar numa ... numa faculdade</p> <p>Er1: Mas por qual razão deveríamos contratar você?</p> <p>Eo1: Bom ...eu tenho experiências... na... em algumas empresas já trabalhei... e... eu seria uma boa funcionária pra vocês</p> <p>Er1: E onde... você se vê... se veria num futuro próximo?</p> <p>Eo1: ((silêncio))</p> <p>Er1: Menos 20 pontos... pronto encerramos por aqui... eu ligo pra você ((aperto de mão))... obrigada.</p>

QUADRO 17: Transcrição 12

Na produção final da dupla 1 percebemos em alguns momentos a persistência de pausas, mas ao mesmo tempo a realização de algumas demarcações não linguísticas que indicam a

formalidade da esfera de atividade humana na qual o gênero entrevista circula, como por exemplo, o aperto de mãos foi acrescentado nessa simulação.

Já a segunda dupla desenvolveu sua produção final com a modalidade da entrevista jornalística como podemos identificar na transcrição a seguir:

Transcrição 13 – Dupla 2 – Entrevista Jornalística
<p>Er2: Sim ...ele está se aproximando (o entrevistador simula falar em um ponto eletrônico)</p> <p>Er2: Boa noite... nós estamos aqui agora... o jogo acabou e nós vamos falar aqui com um dos jogadores... a... estrela do time (nome)... bom nós vamos fazer algumas perguntas pra você...você pode responder ?</p> <p>EO2: Com certeza.</p> <p>Er2:Então... Como você se sente depois de ter ganhado mais um título importante na sua carreira?</p> <p>EO2:Eu me sinto muito feliz que eu pude... ajudar a minha equipe com um gol no finalzinho do jogo, aquela velha... gostinho de ((barulho)) a mais... eeu to muito feliz por ter ajudado meus companheiros a chegar a vitória.</p> <p>Er2: É... você pretende sair do seu time atual ?</p> <p>EO2: Não... não eu tenho um contrato de três anos com o flamengo e ... eu quero expandir até mais e dar orgulho ao meu manto ...</p> <p>Er2: Certo! ... obrigada (nome) e ... nossa entrevista acaba aqui ... obrigado.</p>

QUADRO 18: Transcrição 13

Podemos perceber na produção da atividade acima que a descontração provocada pela intervenção estilística no início da produção transcorreu em toda a produção da dupla situando a simulação em um meio de entrosamento entre os sujeitos e o comportamento que favorecerá o desenvolvimento da produção da modalidade entrevista jornalística.

Tanto o papel de entrevistador quanto o do entrevistado nessa simulação de situação referente à entrevista jornalística feita com um jogador de futebol demonstra a identificação do registro midiático pelos alunos.

A última produção da dupla 3 foi elaborada na modalidade da entrevista de emprego, cujas características podemos observar na transcrição a seguir:

Transcrição 14 – Dupla 3 – Entrevista de emprego

Er3: Boa tarde senhor

EO3: Boa tarde

Er3: Senhor?

EO3: (nome)

Er3: E... comece falando um pouco ... um pouco de si

EO3: Bem ...eu sou muito muito determinado no que faço ... e ... gosto muito de ... realizar todos os que esperam ... da ... o que a empresa espera do meu trabalho

Er3: E... quais são seus objetivos a curto e a longo prazo ?

EO3: Bem ...a curto prazo é um emprego ... primeiramente a longo prazo eu espero ta em nível mais elevado no ... na empresa

Er3: E por qual razão deveríamos te contratar ?

EO3: Como eu disse eu sou bastante determinado ...e ... vou realizar vou me esforçar ao máximo pra realizar tudo que a empresa espera de mim

Er3: E onde o senhor se vê num futuro próximo ?

EO3: Me vejo pelo menos como um ... gerente da empresa

Er3: E quais são seus três maiores defeitos ?

EO3: ((silêncio)) não tenho

Er3: Dê-nos um motivo para o ...escolhermos você além dos outros candidatos

EO3: Porque eu vou me esforçar ao máximo pra ...realizar tudo pra bater o número de vendas

Er3: Ótimo senhor (nome) vou colocar seu nome na lista de reservas

EO3: Vish

QUADRO 19: Transcrição 14

Nesta produção notamos o desempenho dos sujeitos no desenvolvimento de seus papéis e na elaboração da exposição dos conhecimentos de si pelo entrevistado/ candidato que o levaram a expor suas qualidades e confiança. Porém no momento em que foi questionado sobre seus defeitos, ocorreu um silêncio seguido de uma negativa, tal situação pode ter contribuído para uma resolução não positiva como a sua possível contratação.

5.2 Análise das atividades

Seguindo nosso intuito de investigar a importância da prática docente com os gêneros orais como instrumento de ensino nas aulas de língua portuguesa, neste subcapítulo realizaremos uma análise geral das atividades realizadas durante a aplicação da pesquisa, por meio das práticas discursivas sistematizadas em uma sequência didática, visando tornar observáveis as possíveis contribuições para o processo de ensino aprendizagem.

No primeiro momento da aplicação da sequência didática, realizamos uma sondagem em relação aos conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros orais. Neste momento, notamos que os mesmos não tinham nenhum direcionamento a respeito dos gêneros orais, apesar do contato superficial que eles têm com alguns dos gêneros na esfera escolar, como, por exemplo, o seminário e a exposição oral.

Essa falta de informação por parte dos alunos nos permite constatar que os gêneros orais não têm ocupado um espaço visível nas aulas de língua portuguesa do ensino médio e não são trabalhados de forma sistemática. Como destacamos anteriormente no primeiro capítulo do presente trabalho, baseados em teóricos como Dolz e Schneuwly (2004) e Barbosa (2008), o profissional de língua portuguesa deve atentar para a construção de uma didática com uma noção precisa do oral.

Visto que, existem variadas formas da comunicação verbal falada que não se incluem no papel da escola, destacado pelos autores como o de instruir os alunos para o eficaz exercício de sua cidadania, a didática do oral deve concentrar-se nos gêneros orais formais públicos.

Ainda neste primeiro momento, ao especificar os gêneros orais segundo o conceito que considera tanto o suporte da voz quanto a intenção de produzir e apresentá-lo oralmente, o professor pesquisador delimitou a perspectiva para o ensino. No entanto, mesmo diante desse recorte, os alunos ainda não corresponderam ao conhecimento desses gêneros orais.

Esse déficit na elaboração do reconhecimento dos gêneros orais pelas falas dos alunos observado na transcrição 1 (ver quadro 6) só foi vencido quando o professor pesquisador identificou um gênero oral que circula na esfera escolar e que os estudantes podem produzir em outras esferas de atividade humana, o seminário. Com isso, os alunos identificaram as situações comunicativas em que utilizavam tal gênero oral.

Essa observação possibilita verificar nos dados da pesquisa que, mesmo ao produzirem um gênero oral como o seminário, as produções dos alunos não alcançam a fundação dos gêneros orais como objeto de ensino, pois a usual produção dos seminários, por exemplo, não equivale a um trabalho sistematizado que considera etapas caracterizadoras do gênero oral.

Ao contrário da aplicação da sequência didática que possibilita a sistematização do trabalho com o gênero oral, é importante ressaltar que a escolha deste procedimento no ensino de língua portuguesa não se caracteriza como um modelo fixo. É preciso considerar o contexto da escola e principalmente dos alunos para esta decisão didática. A adaptação das etapas mobilizadas pela sequência didática se torna uma ação fundamental nesta prática e serão observadas nas partes futuras desta análise.

Antes de introduzir os alunos a etapa da produção inicial, abordamos o gênero oral formal entrevista, selecionado para as produções durante a sequência didática. Desta forma, como observamos na transcrição 2 (ver quadro 7), apenas um dos alunos informou uma experiência prévia com a modalidade entrevista de emprego, mas ressaltou que não atingiu êxito em sua finalidade. Questionado sobre o caráter da sua experiência, o aluno respondeu ser negativo justificando em suas palavras: “eu acho que não soube falar bem... sei lá...”.

Nesse trecho da transcrição da fala do aluno, percebemos no uso da expressão “sei lá” a incerteza quanto ao seu desempenho na situação comunicativa que exigiu a produção do gênero entrevista. Esse exemplo elucidada o déficit no domínio dos aspectos mobilizados pela produção desse gênero oral público, que entre outros, mobiliza formas linguísticas, conteúdo informativo, elementos paraverbais como a entonação e a dicção, e ainda elementos não linguísticos como a postura e os lugares sociais de produção desse gênero.

O conhecimento desses aspectos envolvidos na produção do gênero oral público entrevista poderia ter facilitado o seu desempenho. Desse modo, percebemos a necessidade de a produção inicial da sequência didática em questão privilegiar a simulação de situação que exige a produção desse gênero oral. Através da escolarização do gênero oral entrevista, investimos no caráter desse gênero tanto como instrumento de comunicação quanto de instrumento de aprendizagem para o exercício da expressão verbal falada nas diferentes exigências das instituições sociais.

Diante das possibilidades de instruir os alunos para tais situações comunicativas, realizamos primeiramente a apresentação da situação que consiste na simulação de três modalidades do gênero entrevista: entrevista de emprego; entrevista jornalística; e entrevista psicológica. Logo após ocorreu a etapa de produção inicial.

Nesse momento, ao apresentar a produção inicial, os alunos responderam com apreensão. Decorrente da distinção do caráter de tentativa de produção e não de avaliação dessa etapa da sequência didática, os alunos animaram-se com suas produções iniciais, tanto que todos participaram compondo suas duplas e sorteando as modalidades de entrevista que iriam produzir. Conforme as produções foram sendo desenvolvidas, os alunos identificaram gradualmente as características do próprio gênero oral conduzindo uma produção relativamente satisfatória no decorrer desta etapa.

A produção inicial da primeira dupla descrita na transcrição 4 (ver quadro 9) demonstrou características que não correspondem a modalidade entrevista de emprego, sorteado para a produção desta dupla. Os sujeitos do discurso conduziram seus papéis de entrevistador e de entrevistado com certo nervosismo, o que resultou em risos e uma quebra da lógica ficcional que criaram entre si, o entrevistado concorria a uma vaga no campo das vendas, mas demonstrava maior interesse no campo da saúde.

Nessa produção os meios não linguísticos como os risos entram em conflito com o nível de formalidade do contexto de produção desta modalidade de entrevista, sendo que o candidato deve demonstrar controle do nervosismo e do desconhecimento sobre suas vantagens diante da oferta de emprego. Além disso, quando perguntado sobre suas

características o candidato afirmou “e eu sei” demonstrando formas linguísticas que não articularam suas características favoráveis diante do possível contratante.

A consideração da formalidade do contexto de produção não significa dizer que o entrevistado deverá elaborar um “oral padrão” calcado na escrita, mas sim elaborar formas linguísticas que favoreçam seu objetivo de informar acerca de suas características relevantes para a finalidade de se sobressair entre os outros candidatos.

No entanto, a figura do contratante/ entrevistador foi desempenhada com maior desenvoltura, realizando suas perguntas a fim de incitar respostas pertinentes de seu candidato à vaga de emprego, nessa direção, o entrevistador realizou formas linguísticas características que buscavam os conteúdos de informação pessoal relevantes de seu candidato.

Já a produção inicial da segunda dupla descrita na transcrição 5 (ver quadro 10) demonstrou um diferente domínio sobre os meios não linguísticos, a modalidade sorteada dessa vez foi a da entrevista jornalística. Nessa produção, os papéis do entrevistador/ repórter e de entrevistado/ jogador de futebol foram desempenhados com a incorporação maior do contexto de produção do gênero oral específico visto na postura de pé e nos instrumentos lúdicos como microfone e prancheta referidos na mídia audiovisual. Porém, ainda surgiram respostas sucintas e imprecisas da parte do entrevistado e ainda risos.

Na produção inicial da terceira, dupla identificamos na transcrição 6 (ver quadro 11) uma boa articulação dos aspectos verbais e paraverbais. A presença do aperto de mãos já determina uma postura correspondente à formalidade da entrevista de emprego, o entrevistado favoreceu suas características que podem se desenvolver melhor em uma vaga de emprego recente, como a criatividade.

Nessa produção, o riso só surgiu em um momento quando o entrevistado parece ter se mostrado surpreendido com a pergunta a respeito do seu “eu futuro”, afirmando: “boa pergunta”, referindo também um momento de desatenção a respeito da pergunta do entrevistador, “*bem num futuro... num futuro o quê?*”. Por fim o bom desempenho dos papéis resultou na simulação da contratação do candidato.

Após as produções, ocorreu o módulo 1 que consistiu na identificação das dificuldades e facilidades dos alunos durante a produção inicial do gênero oral formal entrevista, descrita na transcrição 7 (ver quadro 12). Nesse momento, os alunos auto-avaliaram seus desempenhos, declarando o caráter de dificuldade por se tratar de uma proposta nova de trabalho, um dos alunos afirmou que: “*é que a gente não é acostumado a falar daquele jeito*”. Com esta afirmação, o aluno indica que não articula com frequência as formas linguísticas

que favorecem tanto os conteúdos de informações pessoais vantajosas quanto os registros formais, no caso da entrevista de emprego.

Em seguida os módulos 2 e 3 efetivaram um momento de exposição dialogada da caracterização e exemplificação do gênero entrevista, através dos slides (ver imagens 3, 4 e 5). Nesse momento, apontamos os aspectos da estrutura, sequência dialogal e explicativa, linguagens envolvidas, marcas linguísticas e paralinguísticas e os registros (formal e informal).

Durante o primeiro momento da exposição identificamos ainda que a relação entre o oral e a escrita no gênero oral formal público entrevista não destitui sua definição de gênero oral. Mesmo as perguntas semiestruturadas elaboradas na escrita e muitas das entrevistas sendo transcritas para jornais, revistas, sites não perdem a produção, os aspectos e as formas da oralidade privilegiadas pelo gênero oral.

Em um segundo momento, houve a exibição de três vídeos com entrevistas televisivas diferentes, duas entrevistas jornalísticas que apresentam registros formais e informais diferentes e uma entrevista de emprego. Após a exibição, os alunos foram questionados a respeito das características observáveis em cada um dos vídeos. A interação dos alunos com o material apresentado foi produtiva, pois os mesmos conseguiram identificar a finalidade de cada entrevista, o público alvo, e características linguísticas, paraverbais e não linguísticas que interferem na elaboração de cada modalidade de entrevista.

Isto é, a estrutura de uma entrevista jornalística com enfoque humorístico transmitido em um programa de TV requer, por exemplo, uma apresentação prévia do perfil do entrevistado, característica comum a todas as modalidades do gênero oral entrevista, além de uma postura descontruída do conteúdo informativo das perguntas.

Após o diálogo acerca da exposição conceitual e das características do gênero em si e suas modalidades ocorre a etapa da produção final. Nesse momento, podemos verificar a maneira como os alunos rearticularam seus conhecimentos elaborados durante as etapas e as atividades mobilizadas na sequência didática. Com isso, visualizamos a partir da comparação das produções iniciais e finais de cada dupla a seguir a possibilidade de constatar o eventual progresso na produção do gênero oral formal entrevista.

Em primeiro lugar, na produção final da dupla 1, também elaborada na modalidade de entrevista de emprego, descrita na transcrição 12 (ver quadro 17) podemos observar a substituição de formas linguísticas de incerteza como por exemplo “e eu sei?” pelo maior número de pausas na fala do entrevistado. Essas pausas demonstram um maior controle das

formas linguísticas ao invés do imediatismo em responder as perguntas do entrevistador que resultou na expressão transcrita anteriormente.

A respeito dos elementos não linguísticos temos a substituição dos risos que indicam nervosismo ou falta de formalidade pelo sinal de aperto de mãos que demonstra maior formalidade entre os papéis do entrevistador e do entrevistado. Quanto aos conteúdos que visam informar o entrevistador a respeito das qualificações do candidato, a incoerência destacada na produção inicial deu lugar ao silêncio do entrevistado quanto à pergunta do entrevistador sobre sua visão do futuro. Nesse momento, o entrevistador decide encerrar a entrevista com a expressão “*menos 20 pontos*” referindo-se à falta grave de não responder a uma de suas perguntas.

Em segundo lugar, na produção final da dupla 2, continuada na modalidade de entrevista jornalística, descrita na transcrição 13 (ver quadro 18) novamente realizaram sua produção de pé de frente um para o outro. A inclusão de instrumentos lúdicos como microfone e prancheta realizada na produção se aprofundou na produção final quanto aos papéis de entrevistador e entrevistado, pois desde a simulação do ponto eletrônico no início da produção e a apresentação prévia do entrevistado como a “estrela do time”. As respostas sucintas da produção inicial foram reelaboradas pela interação mais fluida pelo acréscimo tanto por parte do entrevistador quanto do entrevistado que mencionou o contrato ficcional com um grande time nacional, por fim o entrevistador finalizou a entrevista agradecendo como os repórteres da mídia nacional costumam fazer.

Na produção final da dupla 3 descrita na transcrição 14 (ver quadro 19), equivalente a modalidade de entrevista de emprego, os alunos persistiram na utilização dos meios não linguísticos caracterizadores de formalidade, como o cumprimento “*boa tarde*” e o pronome de tratamento “*senhor*”. As pausas continuaram, porém o riso presente em um único momento da produção inicial não surgiu em nenhum momento da produção final. Quanto aos conteúdos informativos sobre as qualidades do candidato entrevistado permaneceu a confiança do entrevistado comparado aos outros candidatos. No entanto, o desfecho de contratação da produção inicial não persistiu, neste momento de encerrar a entrevista, o aluno que desempenhava o papel de entrevistador relegou ao entrevistado um lugar na lista de reservas, ao qual o entrevistado respondeu com a expressão “*vish*” ilustrando seu desapontamento.

É relevante frisar que nas duplas que desenvolveram suas produções na modalidade de entrevista de emprego, podemos identificar no ato de fala de alguns alunos correspondente a contratação ou a finalização da entrevista, além de um aprofundamento na ficcionalização da situação comunicativa, uma ação deliberativa do desempenho de seus parceiros. Visto que a

entrevista de emprego é um gênero oral inserido em um processo seletivo que não resulta na contratação imediata, os alunos que desempenham o papel de entrevistadores efetuam uma qualificação de sua produção no total ao contratarem ou dispensarem seus candidatos/entrevistados.

Além disso, as produções finais esclarecem a reelaboração e reavaliação de suas escolhas na produção inicial, favorecendo novas tentativas de ação dos alunos na simulação da situação comunicativa. O conhecimento mobilizado nessa etapa final dialoga com os variados aspectos envolvidos no gênero oral formal público entrevista, ressaltados durante as etapas da sequência didática.

Diante do exposto acerca das etapas da sequência didática podemos verificar que a mobilização de diversas atividades que privilegiam o gênero oral formal público entrevista de maneira sistemática tornou possível aos alunos articularem seus conhecimentos e agirem em simulações de situações reais de comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação da sequência didática nas aulas de língua portuguesa em uma turma do terceiro ano de uma escola pública localizada na zona da mata paraibana, verificamos a confirmação da hipótese da pouca ênfase dada ao trabalho sistemático com os gêneros orais. Ainda que os alunos produzam gêneros orais como o seminário, já amplamente assimilado pela esfera escolar, os aspectos envolvidos na situação comunicativa deste gênero não são abordados nas aulas, o que pôde ser constatado na dificuldade dos alunos em identificar gêneros orais quando perguntados se os conheciam.

As etapas realizadas durante a sequência didática permitiram que os alunos superassem a impressão de ineditismo que os mesmos declararam sentir na produção inicial. Suas dificuldades e nervosismo deram lugar a produções eficazes do gênero oral formal público entrevista. Cada uma das duplas passou gradativamente a reconhecer as características do gênero oral em questão na medida em que foram explanados os diversos materiais sobre as modalidades de entrevista (slides, vídeos, exposição dialogada, análises).

Diante dessas constatações, podemos concluir que o caráter da sistematização proporcionado pelo procedimento da sequência didática é de fundamental importância para uma proposta didática que privilegie os gêneros orais com o objetivo de instruir os alunos para as situações comunicativas públicas.

A eficiência das duplas no reconhecimento dos aspectos acerca dos conteúdos informativos, da estrutura de perguntas e respostas, e dos meios não linguísticos depende da sequência das atividades de análise mobilizadas durante a sequência didática. Dessa forma, a reelaboração das produções na etapa da produção final confirmam um melhor desempenho dos alunos acerca da realização do gênero oral entrevista.

É importante frisar que a participação de todos os alunos transmite o compromisso dos mesmos com atividades propostas o que demonstra o reconhecimento por parte da turma da importância de conhecer e elaborar um gênero presente em diversas esferas da atividade humana pública.

Além de contemplar a necessidade de instruir os alunos para as situações comunicativas envolvendo o gênero oral entrevista, o trabalho sistematizado promovido pela sequência didática afirma uma série de decisões didáticas por parte do profissional de língua portuguesa, principalmente acerca da concepção de língua heterogênea e interacional.

Por fim, podemos afirmar que a importância do trabalho docente com os gêneros orais é evidente quando confrontamos as necessidades e finalidades de determinados gêneros orais na

vida social pública dos alunos. Com isso, ainda que os documentos oficiais não evidenciam de maneira mais abrangente tal importância, os profissionais de língua materna devem considerá-la fundamental para a vida social de seus alunos, contemplando não apenas uma atividade isolada com um gênero específico, mas uma abordagem sistemática que consolide o desenvolvimento da expressão verbal oral mobilizada nos gêneros orais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. Os gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Em santina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior), p. 261-306.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos pcns ao professor real de língua portuguesa: são os pcns praticáveis? In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Org. Roxane Rojo – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 149, 175.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: **Gêneros textuais e ensino**. Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 30-49.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino médio)**. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. In: **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 41-48.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada), p. 81, 108.

_____. *O oral como texto: Como construir um objeto de ensino*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada), p. 125-152.

_____. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada), p. 61- 77.

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de. **Os gêneros orais: uma alternativa sócio-interacionista para o ensino de língua materna** – João Pessoa: UFPB, 2009.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Entrevista: uma conversa controlada*. In: **Gêneros textuais e ensino**. Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 195-208.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais no ensino de língua*. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.152-225.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. P. 19-32.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: **Gêneros textuais e ensino**. Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.19-36.

PAULA, Maria Regina de. *Gêneros textuais no ensino: contribuições à constituição de sujeitos reflexivos e autônomos*. In: **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. (org.) OSARIO, Ester Myrian Rojas. São Carlos: Perola e João editoras, 2011, p. 191, 200.

ROSENBLAT, Ellen. *Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos*. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000, p.185-205.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 19.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gêneros orais: Conceituação e caracterização**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE SOM DE VOZ
(TCUSV)**

Título da pesquisa: Gêneros orais: Alternativas para o ensino de Língua portuguesa

Pesquisador: Lariza Jéssica da Silva / Fone: (83) 99653-3226

Local de realização da pesquisa: Escola Cidadã Integral José Paulo de França

Endereço, telefone do local: Rua: Lígio Galvão, 76 – Centro / Fone: (83) 3287-2126

EEEFM JOSÉ PAULO DE FRANÇA
INEP 25089013

Rua Lídio Galvão, 76 Centro
email: zepa.mari@gmail.com

CEP 58345-000 FONE: (83)3287-2126
MARI PR

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

A pesquisa de campo visa colher dados em áudio pra serem utilizados em um trabalho de conclusão (TCC) onde serão transcritos e analisados

2. Objetivos da pesquisa.

Aplicar uma sequência didática que terá como conteúdo o gênero oral entrevista; Colher dados em áudios das atividades realizadas pelos participantes para fazer uma análise do desempenho dos mesmos.

3. Participação na pesquisa.

Os participantes deverão participar de todas as etapas da sequência didática e das atividades propostas que consiste em simulações de uma situação comunicativa que envolve o gênero oral forma público entrevista.

4. Confidencialidade.

Os participante terão Garantia de sigilo e privacidade diante duas identidades.

5. Critérios de inclusão e exclusão.

Serão incluídos na pesquisa aqueles que assinarem o termo de consentimento e se comprometerem a participar de todas as etapas da sequência didática. Serão excluídos aquele que não assinarem o termo ou não participarem de alguma das etapas.


Rubrica do Pesquisador Rubrica do sujeito de pesquisa

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta a pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisacientífica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: Ana Maria Leira de Paiva

Nome completo: Josi Virgilio do Silveiro Neto

Nome completo: Angelil Antonio Sumicisa

Nome completo: Eusebio Sario de Lima Junior

Nome completo: Jailson do Nascimento

Nome completo: Luiz Carlos de Souza Alves

Nome completo: Raissa Martins Torreses

Nome completo: Andreza Ferreira de Jesus

Nome completo: Victoria de Oliveira Pereira

Nome completo: Felipe Aquilino Xavier dos Santos

Nome completo: Jardiel Souza da Silva

Nome completo: Ingrid Damiana de A. Targino

Nome completo: Natana Ferreira da Silva

Nome completo: Carina dos Santos Reis

Nome completo: _____

Rubrica do Pesquisador _____
 Rubrica do sujeito de pesquisa _____


 Thais da S. Cabral Alves
 Diretor(a) Escolar
 Mat. 169 309-3
 Aut. 11 180

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: Cariza Jéssica da Silva Data: 22/10/2018
(ou seu representante)

Nome completo: Cariza Jéssica da Silva

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Cariza Jéssica da Silva via e-mail: cariza.j@ufpb.edu.br ou telefone: (83) 99653-3996