

Instrumentalização, letramento e valorização cultural através de uma experiência com a entrevista jornalística no âmbito do PIBID

Gabriel **CANTILINO***
Gustavo **LIMA****

*Licenciado em Letras pela UFRPE. Professor efetivo de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação de Jurema-PE - gabrielcantilino@hotmail.com

**Doutor em Letras pela UFPE. Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) - ghlima.prof@gmail.com

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma proposta de intervenção didática na escola, por meio da implementação de um Projeto Didático de Gênero (Guimarães; Kersch, 2012a), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O nosso objetivo foi o de proporcionar ao aluno o reconhecimento de seu papel cidadão, através da vivência do papel social de entrevistador, de modo que desenvolvesse e aprimorasse capacidades de linguagem específicas para atuar na sociedade. Para pensar o ensino de tal objeto, adotamos a concepção de gênero como instrumento (Schneuwly, 2004). Os resultados apontam para o fato de que, apesar de nos depararmos com alguns impedimentos didáticos durante o percurso, conseguimos despertar os alunos para o seu papel cidadão, através da ênfase dada à escrita e à oralidade, que, para o entrevistador, são meios explícitos de exposição de sua identidade, tornando-a pública, o que é uma das principais características que faz o indivíduo cidadão: assumir uma identidade pública para si.

Palavras-chave: gênero textual; projeto didático de gênero; ensino.

Abstract

In this article, we present a proposal for intervention at school, through the

implementation of a Gender Didactic Project (Guimarães; Kersch, 2012a), within the scope of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). Our objective was to provide students with recognition of their citizen role, through experiencing the social role of interviewer, so that they develop and improve specific language skills to act in society. To think about teaching such an object, we adopted the conception of genre as an instrument (Schneuwly, 2004). The results point to the fact that, despite encountering some didactic impediments along the way, we managed to awaken students to their citizenship role, through the emphasis given to writing and speaking, which, for the interviewer, are explicit means of exposing their identity, making it public, which is one of the main characteristics that makes an individual a citizen: assuming a public identity for themselves.

Keywords: textual genre; genre didactic project; teaching.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.98-113, abril. 2024
Recebido em: 19/12/2023
Aceito em: 11/03/2024

Instrumentalização, letramento e valorização cultural através de uma experiência com a entrevista jornalística no âmbito do PIBID¹

Gabriel Cantilino
Gustavo Lima

INTRODUÇÃO

As teorias de gêneros no estágio em que se encontram hoje, com ampla bibliografia e divulgação no mundo, não nos deixam afirmar outra coisa senão sua centralidade no estudo da linguagem em uso. Do final do século passado para os dias atuais, essas teorias vêm encontrando solos mais férteis. E é por isso mesmo que, ainda que se tenham dado passos largos e percorrido uma distância relativamente grande, o caminho só tem mostrado o quanto ainda há a conhecer sobre os gêneros e sua relação com a atividade da linguagem, das mais simples às mais complexas, no tempo e no espaço.

Dos diversos espaços a que se presta uma investigação dos gêneros textuais ou discursivos, delimitamos para o nosso estudo o campo do ensino e, de modo especial, no que diz respeito à sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, para darmos continuidade à pesquisa tão crescente quanto necessária em tal espaço. Organizado sob a égide da abordagem qualitativa e articulado pela metodologia da pesquisa-ação, este estudo integra-se à dinâmica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Capes) e trata-se de um Projeto Didático de Gênero (PDG) com o gênero entrevista jornalística implementado na Escola Estadual Professora Elisa Coelho² (Garanhuns/PE), numa turma do segundo ano do Ensino Médio, onde obtivemos os resultados que aqui serão apresentados e discutidos.

Os nossos objetivos didáticos foram: a) inserir os alunos em práticas de letramento significativas; b) propiciar a apropriação do gênero entrevista jornalística; c) discutir sobre o papel do entrevistador, enfaticamente; d) propor práticas efetivas que exijam o uso da oralidade e da escrita pelos alunos e os coloquem como sujeitos sociais públicos; e e) avaliar o desempenho dos alunos. Para apresentar a intervenção didático-pedagógica implementada, trazemos inicialmente uma discussão sobre gênero como instrumento; em seguida, sobre PDG. Após a metodologia, apresentamos um Modelo Didático de Gênero (MDG) da entrevista jornalística e, por fim, uma descrição da intervenção na escola. Finalizamos com reflexões sobre as práticas de oralidade e escrita vivenciadas na escola.

O GÊNERO COMO INSTRUMENTO

Teorias são o que não faltam para pensarmos os gêneros na sua diversidade de aspectos, mas queremos destacar, dentre essas tantas, a que nos guia enquanto concepção para o ensino de língua, por entendermos que, antes de “fazer” os gêneros objetos de ensino, é necessário “pensá-los” como tais. E nosso pensamento alinha-se ao de Schneuwly (2004), no que concebe os gêneros por via de uma metáfora, tão filosófica quanto linguística, comparando-os com um *instrumento*.

¹ Revisado por: Valter Pereira Romano.

² Escola situada na área urbana da cidade, mas que atende alunos da zona rural ou de bairros periféricos da cidade em sua maioria.

Para chegar a essa concepção, o referido autor desenvolve antes o que ele entende por *instrumento*, considerando que este é “um fator de desenvolvimento das capacidades individuais” (Schneuwly, 2004, p. 21), na medida em que são apropriados pelos indivíduos. Isto é, apropriar-se de instrumentos nos torna indivíduos com novas capacidades. Para melhor explicar essa percepção sobre o instrumento, Schneuwly adota a concepção da psicologia sócio-histórica sobre a *atividade do indivíduo*, que a entende como acontecendo entre dois polos: “o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, de outro”, sendo que, entre esses dois, já na perspectiva do interacionismo social, encontram-se os instrumentos, determinando o comportamento do indivíduo, guiando-o, afinando e diferenciando a percepção dele sobre a situação na qual é levado a agir. As atividades, desse modo, não só são mediadas por instrumentos, como são também, por consequência, determinadas e representadas por eles, pelo fato de lhe darem certa forma, ao fazerem parte de e interferirem na sua concretização.

E tão importante como perceber a tripolaridade da atividade (sujeito – instrumentos – objeto/situação) é observar as particularidades do próprio *instrumento*. Segundo Schneuwly (2004, p. 21), ele é constituído de duas faces, das quais uma é o artefato material ou simbólico, que é “o produto material existente fora do sujeito” (o lado da situação), e outra são os esquemas de utilização do objeto, o lado do sujeito. Assim, para ele, “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (Schneuwly, 2004, p. 24). Portanto, antes que a atividade do indivíduo seja efetivada, o indivíduo passa por essa etapa, ele precisa relacionar o artefato aos respectivos esquemas exigidos para bem utilizá-lo, o que o capacitará a agir, através de um instrumento do qual se apropriou.

Considerando essa definição básica de instrumento, podemos fazer uma analogia com o que concebemos por gênero. Um gênero surge numa atividade de determinado sujeito por força das intenções deste e das regulações paramétricas da então situação, na qual a ação está prevista para acontecer. Ambos, de um lado e de outro, restringem, ou melhor, orientam a escolha de qual gênero utilizar para agir discursivamente. E isso revela o poder dos gêneros em significar e representar as atividades discursivas diversas e, ao mesmo tempo, serem os próprios meios para concretizar um desejo de ação. Esses são fatores que nos permitem estabelecer uma relação entre os meios linguísticos que utilizamos, ou podemos utilizar, para ações discursivas, e as ferramentas ou instrumentos que estão a nossa disposição, para realizarmos as várias atividades cotidianas, que não têm como suporte a linguagem. Além disso, nos permite, ao mesmo tempo, associar os objetivos para os quais o instrumento não-linguístico é utilizado, com os objetivos pelos quais os instrumentos linguísticos são tomados como meios de ação: ambos estão para nós com a finalidade de tornar possível e eficaz as atividades que temos por realizar, satisfazendo necessidades de várias instâncias da vida.

Aqui é que merece atenção especial o gênero – visto como instrumento para ações discursivas – como objeto de ensino. Os gêneros, tal como os instrumentos não-linguísticos, dispõem de esquemas que nem sempre são assimilados de maneira instantânea; são diversificados e possuem complexidades distintas – o que nos remete à classificação dos gêneros feita por Bakhtin (2011, p. 263) em primários/simples e secundários/complexos –, carecendo, para utilizar muitos deles, de um processo de aprendizagem que, se bem construído, culmina paralelamente com a apropriação de um novo gênero e de novas capacidades de linguagem pelo indivíduo. Por isso, o ensino de língua portuguesa precisa possibilitar esse aprendizado, a fim de que o aluno esteja habilitado a participar das atividades sociais que cobram os tais instrumentos.

Essa compreensão dos gêneros como *instrumentos*, portanto, nos leva a conclusões que têm efeitos na vida escolar e social do aluno. E é a partir dessa concepção que identificamos a necessidade de instrumentalizar os discentes com um gênero formal público, pois este é decisivo no processo de inserção deles nas práticas sociais.

Relacionada com essa concepção de gênero como instrumento está a proposta apresentada

por Schneuwly (2004), em conjunto com Dolz e Noverraz (2004, p. 82), conhecida como Sequência Didática (SD): “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A SD tem como característica fundamental a modularidade, como princípio organizacional, de modo a propiciar um trabalho sistemático, em favor das competências que se mostrarem carentes nas atividades dos alunos, quando da produção dos textos solicitados pelo professor. Seguindo o esquema “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final”, a SD tem o objetivo de levar o aluno a dominar o gênero trabalhado, a se apropriar de seus esquemas de utilização, tendo como cerne a simulação dele em sala de aula. Outro dispositivo que se utiliza da noção de gênero como instrumento é o Projeto Didático de Gênero (PDG) sobre o qual discorreremos a seguir.

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO (PDG)

O PDG é um dispositivo que serve à didatização dos variados gêneros formais que circulam na sociedade, para serem objetos de ensino e de aprendizagem no âmbito da escola. Ultrapassando a descrição do gênero (uma etapa necessária, mas anterior à transposição), a proposta é concebida como um projeto “guarda-chuva para, a partir de uma *escolha temática ou uma demanda da turma*, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...], sempre com a preocupação de *relacioná-lo a uma dada prática social*” (Guimarães; Kersch, 2012a, p. 23, grifos nossos).

O PDG alinha-se de algum modo ao que propõem Kleiman, Cenicerós e Tinoco (2013) sobre a ampliação da perspectiva do ensino de gênero. As autoras, inspiradas na pedagogia de projetos fundada em Dewey, criam uma proposta para trazer o letramento como foco para o ensino, de modo a adotar uma concepção social da escrita, e a denominam de *projetos de letramento*. Na verdade, Kleiman (2000, p. 38 *apud* Kleiman; Cenicerós; Tinoco, 2013, p. 72) é quem desenvolve seu conceito e o define como “[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos”.

Assim, tendo em vista a importância dessas percepções, não queríamos prescindir nem da sequência didática, nem do projeto de letramento, mas unir as duas propostas de maneira coesa. E o Projeto Didático de Gênero (PDG) foi esse elo que possibilitou essa junção, pois é um ponto em que é possível a convergência daquilo a que ambas se propõem: “ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limite aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine o gênero trabalhado na prática em questão” (Guimarães; Kersch, 2012a, p. 24).

Então, uma característica bem explícita dos PDG é terem seu fundamento na prática social, de modo a garantir que a experiência do aluno na escola transforme-o e o ajude a ressignificar sua prática fora dela, lidando de uma maneira diferente com aquilo que é mediado pela língua oral ou escrita, nos mesmos contextos tomados pelos professores como pontos de partida, mas também cada vez mais em outros.

A metodologia sugerida pelo grupo de Guimarães e Kersch (2012a, 2012b), considerando os estudos de letramento, dá o suporte necessário para que, na medida do possível, o ensino incorpore as discussões mais atuais da academia e não deixe de lado as realidades diversas dos alunos. Guimarães e Kersch (2012, p. 28a) entendem que a melhor maneira de ajudar os alunos a ler e a escrever é criar situações em que tenham de ler e escrever para fins específicos, de preferência negociadas com o professor: “[...] entendemos que a proposta de ensino seja organizada de tal forma que leitura e escrita sejam necessárias para algo, para agir no mundo”.

Trata-se de uma ênfase e uma retomada do que tanto se cobra atualmente e há mais de uma década atrás: um ensino de língua que seja significativo para o aluno, que faça sentido. Pensando nisso é que as autoras acreditam num efetivo engajamento dos alunos nas atividades sugeridas, uma vez que o projeto precisa ter uma identificação com eles, ser construído junto aos mesmos e estar ligado de algum modo à comunidade das quais eles fazem parte.

Nessas determinações que definem o projeto, o envolvimento do professor e do aluno com o PDG é efetivo, por meio do planejamento realizado pelo docente e das atividades pensadas para os estudantes. O professor pensa a prática social e o gênero (modelizando-o) para efetivá-la, levando para a turma a proposta e solicitando, num segundo momento, uma primeira produção do gênero. Voltando às mãos do professor tal produção, novamente a tarefa é dele, agora de avaliar a produção e, a partir deste feito, elaborar os módulos de ensino, que terão em vista as capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004) a desenvolver e/ou aprimorar pelos alunos. Nesse ínterim, o professor vai delimitando o que virá a ser avaliado na produção, de modo que o aluno perceba em que precisa melhorar e o que precisa dominar, exatamente, para poder apropriar-se de um novo gênero, até que lhe seja solicitada a produção final e tenha uma percepção clara de seu desempenho, durante os módulos de estudo. A reescrita é a oportunidade de revisão e melhoramento do texto produzido pelo aluno, antes que cumpra com seu propósito final no contexto do projeto, que é ser eficaz numa prática social específica e inicialmente definida.

METODOLOGIA

Para construir uma proposta de intervenção – um dos objetivos tomados pelo tipo de pesquisa que priorizamos no presente trabalho, a pesquisa-ação (Severino, 2007), buscamos conhecer e entender, antes, a escola e a turma que iriam recepcionar tal proposta, a fim de identificar suas demandas e fazer da intervenção algo o mais significativo possível e relevante. Assim, traçamos as características do campo de pesquisa através dos métodos ou técnicas de análise de documentos (Projeto Político Pedagógico e Currículo de Pernambuco) – com o objetivo de conhecer os projetos pedagógicos e definir um deles, juntamente aos respectivos conteúdos que poderiam ser úteis na prática que seria realizada –, de entrevista semiestruturada (formal e informal) e de observação (escola e sala de aula) – de modo a definir ações específicas baseadas nas necessidades percebidas – (Lüdke; André, 2012; Severino, 2007).

Vendo, pois, por meio da investigação geral sobre a escola em questão, a dinâmica interna e externa da instituição e da turma de alunos em específico, pudemos tomar alguns direcionamentos mais seguros para pensar um ponto de partida concreto. Assim, partimos do *projeto interdisciplinar Elisart*³, que é voltado para os alunos do Ensino Médio e que em sua 4ª edição teria como temática “a arte feminina”, a arte feita pelas mulheres, levando em consideração a necessidade de abordagem do tema na sociedade. Em relação à organização, o projeto se dá de modo a favorecer não só o aprendizado, mas também a competição entre as turmas, contemplando, para tanto, apresentações sobre uma personalidade, nas modalidades de música, dança, teatro e poesia, sendo avaliadas em seu conjunto por jurados determinados pela coordenação. Além disso, seguindo as orientações do Currículo de Pernambuco, um conteúdo a ser trabalhado no segundo ano do Ensino Médio, no segundo bimestre (período previsto para dar início à execução da proposta), e no eixo da oralidade, era a *Entrevista*, mais especificamente a sua produção, o que atendeu às demandas dos alunos, os quais apresentavam dificuldades em relação à comunicação oral formal.

Definindo o que precisávamos para traçar a intervenção através do PDG, podemos dizer que a atividade na qual os alunos teriam de se envolver seria a organização de uma apresentação sobre uma personalidade feminina (sorteada pela coordenação do projeto), para competir com as demais turmas; a prática social a ser efetivada nessa competição era de *divulgar e promover* a produção artística da mulher, de modo conciso, criativo e cativante, para a comunidade escolar; e um gênero do currículo que serviria a tal prática seria a *entrevista jornalística televisiva*. Junto a essas informações que precedem a intervenção, determinamos um Modelo Didático de Gênero (MDG) para guiar o planejamento.

³ Projeto desenvolvido anualmente por iniciativa da própria escola. A cada ano são propostas vivências e experiências de temáticas diversas.

A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO ENTREVISTA E A IDEALIZAÇÃO DE UM PDG

Para o suporte do projeto, é necessário que, antes de sua aplicação, ao destacar um gênero, proceda-se a uma descrição dele, uma modelização. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem”, e os *modelos didáticos* são justamente a forma de abordar essa variação. Quanto às suas características basilares, elas se resumem da seguinte maneira: 1) ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e 2) ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Assim, percebendo sua capacidade de mapear o gênero e de orientar o professor no seu planejamento, justifica-se a essência com a qual os modelos didáticos participam do processo de construção do PDG e da realização deste numa turma específica.

Desse modo, tomamos Hoffnagel (2007), com seu estudo descritivo e explicativo sobre a Entrevista, e Schneuwly e Dolz (2004), adotando as dimensões ensináveis que propõem para o ensino da Entrevista Radiofônica, embora adaptando-as para o de nossa preferência, a Entrevista Televisiva. À modelização!

Quadro 1 - Modelo Didático do Gênero Entrevista Jornalística Televisiva

<p>O que é o gênero “entrevista jornalística televisiva”?</p>	<p>Hoffnagel (2007, p. 180) compara a entrevista a “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros [...] diversos”, ao que se teria, assim, a entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc., como eventos dessa constelação. A entrevista “é uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores” (Schneuwly; Dolz, 2004), e é um gênero em essência oral, que tem por base a interação entre duas ou mais pessoas. Especificamente, as entrevistas da mídia (oral e escrita), portanto as jornalísticas, que nos interessa tratar aqui, se caracterizam pelo diferencial de contar com o público (ouvintes, espectadores ou leitores), para além dos participantes principais: o entrevistador e o entrevistado. Esse tipo de entrevista ainda se subdivide em outros quatro modelos, definidos a priori pelo suporte que as veiculam: revista/jornal (impressa), rádio (radiofônica) e televisão (televisiva). Este último é enfatizado aqui neste MDG.</p>
<p>Qual é o contexto de circulação do gênero?</p>	<p><u>Função social</u> Suscitar informações ou opiniões de figuras públicas, especialistas, autoridades ou outras pessoas que estão em notícias; além de promover o entrevistado ou entidade/grupo que ele representa ou, ainda, fazer com que o entrevistado seja mais bem conhecido pelo público.</p> <p><u>Interlocutores</u> Locutor: como é um gênero em que se instaura um diálogo controlado, há a figura de um (ou mais de um) entrevistador, que geralmente é um jornalista (ou vários), que “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” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 73). Interlocutor: geralmente, do outro lado, está um (ou mais de um) especialista em determinada área do conhecimento ou em assunto específico, autoridade (s), político (s), artista (s), escritor (es), músico (s) (pessoas públicas de modo geral), a ser entrevistado, sendo “obrigado a responder e fornecer as informações pedidas” (idem) pelo entrevistador.</p> <p><u>Temática (s) predominante (s)</u> Nas entrevistas jornalísticas são abordadas as mais variadas temáticas, levando em consideração a demanda do público para o qual a “conversa” se destina. Assim, política, economia, religião, ciência e arte são macro temáticas de onde pode emergir subtemas como corrupção, desemprego, casamento gay, experimentação com animais, ascensão e lançamento de obra de um artista, por exemplo. Sempre, desse modo, algo que encontre receptividade em um público específico, pelo fato de ser relevante para ele.</p> <p><u>Suporte de veiculação</u> O gênero entrevista jornalística televisiva tem como suporte a televisão, seu meio principal de veiculação. No entanto, tendo no áudio e no vídeo seu suporte básico para registro, pode circular também nas mídias digitais, não estando diretamente ligado à televisão, como os canais do Youtube.</p>

<p>Qual é a estrutura do gênero?</p>	<p><u>Organização estrutural do gênero</u> A entrevista televisiva tem uma estrutura relativamente simples, constituindo-se de três partes: Abertura/introdução: o entrevistado é apresentado brevemente, através de dados de sua biografia; informações pertinentes sobre sua vida pessoal e profissional são postas pelo entrevistador, como a conquistar a credibilidade do telespectador e/ou a chamar a atenção deste para o entrevistado. Além disso, por vezes o motivo para a realização da entrevista é explicitado. Fase de questionamento: momento em que as perguntas elaboradas pelo entrevistador são feitas (com base em pesquisa sobre o tema ou sobre a biografia do entrevistado), seguindo uma ordem lógica e suscitando respostas relevantes do entrevistado para o público destinatário. Fechamento: preparação para finalizar a entrevista, retomando algum fato de destaque da entrevista, fazendo uma última pergunta, pedindo uma mensagem ao entrevistado, agradecendo etc.</p>
<p>Quais são os principais recursos linguísticos do gênero?</p>	<p><u>Linguagem</u> A linguagem usada nas entrevistas varia de acordo com o público-alvo e o propósito e tópico da entrevista (Hoffnagel, 2007, p. 187). A autora fala quanto às entrevistas nas revistas, mas pode-se observar igualmente nas entrevistas na TV. Além disso, acrescenta ainda que o uso da linguagem formal ou informal tem “a ver com quem está sendo entrevistado” (Hoffnagel, 2007, p. 188), também. Pode manter um tom mais descontraído ou mais sério, de acordo com os mesmos aspectos circunstanciais.</p> <p><u>Emprego dos verbos</u> Verbos no pretérito perfeito e no presente do indicativo são recorrentes tanto na abertura, quanto na fase de questionamento: o primeiro quando se faz referência a acontecimentos passados, da vida do entrevistador ou do assunto que está sendo tratado; o segundo quando se faz menção a acontecimentos ou fatos recentes, atuais.</p> <p><u>Uso de pronomes</u> Os pronomes utilizados com frequência são os de tratamento, como “você”, geralmente para entrevistados mais próximos do entrevistado (com maior intimidade) ou mais jovens, e “senhor/senhora”, para conversas mais sérias, geralmente com especialistas ou autoridades, por exemplo, mas também quando se trata de um entrevistado de mais idade.</p> <p><u>Estrutura frasal</u> O gênero entrevista, que é constituído basicamente por perguntas, é objetivo. Assim, tais partes constituintes podem ser construídas primeiramente por uma frase afirmativa, que contextualiza o interlocutor e, em seguida, por frase interrogativa, que intima o interlocutor para a conversa. Ambas as frases precisam se constituir de períodos curtos, a fim de assegurar ao sujeito perguntado, a clareza da proposição.</p> <p><u>Recursos extralinguísticos</u> Na entrevista televisiva, os participantes da interação se apoiam na gesticulação, nas expressões faciais, na postura corporal, entonação e em alguns outros recursos similares, a fim de complementar a informação verbal.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse modelo do gênero entrevista televisiva é mais amplo que o proposto por Schneuwly e Dolz (2004) para a entrevista radiofônica, mas resumimos a primeira a esta última, que apresenta as seguintes dimensões ensináveis: 1) papel do entrevistador, 2) organização interna da entrevista e 3) regulação local; procurando distribuir e encaixar, no decorrer do PDG, as dimensões ensináveis encontradas para a televisiva. Assim procedemos pelo fato de a dos autores enfatizar o papel do entrevistador, como aquele capaz de propiciar um distanciamento do aluno de sua identidade privada.

A partir das circunstâncias levantadas e analisadas, retomamos aqui os objetivos didáticos que queríamos cumprir: a) inserir os alunos em práticas de letramento significativas; b) propiciar a apropriação do gênero entrevista jornalística; c) discutir sobre o papel do entrevistador, enfaticamente; d) propor práticas efetivas que exijam o uso da oralidade e da escrita pelos alunos e os coloquem como sujeitos sociais públicos; e) avaliar o desempenho dos alunos. E desses objetivos, chegamos a um plano de intervenção idealizado da seguinte forma:

Quadro 2 - Plano de Intervenção seguindo a proposta do PDG

1ª Etapa	Apresentação da proposta/do projeto <u>Atividades:</u> - Apresentação da proposta, do gênero a ser abordado, dos objetivos a serem alcançados.
2ª Etapa	Traçar/conhecer o perfil do entrevistado <u>Atividades:</u> - Levantamento de dados biográficos da personalidade, através de pesquisa na internet, conversas informais com pessoas próximas a ela e de mais fontes possíveis.
3ª Etapa	Entrar em contato com exemplares do gênero <u>Atividades:</u> - Exibição e análise de entrevista no formato entrevistador X entrevistado. - Exibição e análise de entrevista no formato entrevistadores X entrevistado. - Análise comparativa entre as entrevistas exibidas.
4ª Etapa	Realizar a primeira produção do gênero <u>Atividades:</u> - Preparação para realizar entrevista a ser realizada na escola, com base nas orientações do professor. - Realização de entrevista pelos alunos, em grupo, com professores da escola. - Avaliação, em sala, do desempenho dos alunos, apontando os aspectos que precisam ser melhorados.
5ª Etapa	Explorar as características do gênero, do ponto de vista do Entrevistador (a partir do modelo didático e da diagnose) <u>Atividades:</u> ● ESTUDO DO CONTEXTO - Função social - Interlocutores - Temática (s) predominante (s) - Suporte de veiculação ● ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO INTERNA - Abertura/introdução - Fase de questionamento - Fechamento ● ESTUDO DA REGULAÇÃO LOCAL - Recursos extralinguísticos ● ESTUDO LINGUÍSTICO-GRAMATICAL - Linguagem - Emprego dos verbos - Uso de pronomes - Estrutura frasal
6ª Etapa	Produção do script <u>Atividades:</u> - Elaboração de abertura e de roteiro. - Avaliação e reescrita.
7ª Etapa	Realização do gênero <u>Atividades:</u> - Definição dos entrevistadores. - Avaliação da oralidade: leitura em voz alta da abertura e das perguntas formuladas. - Entrevista com a personalidade.
8ª Etapa	Efetivação da Prática Social <u>Atividades:</u> - Corte de partes principais da entrevista, para complementar a apresentação da turma no Elisart.

Fonte: Elaborado pelos autores.

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO EM EXECUÇÃO

Estando sua execução condicionada ao calendário e funcionamento da escola, à dinâmica do PIBID e ao cronograma das aulas da turma, o planejamento foi sendo modificado à

medida que a tentativa de o colocar em prática ia sendo feita. Nesse processo, devido às circunstâncias, a aplicação do projeto foi simplificada, mas procurou-se manter a essência do PDG idealizado. E é justamente a que nos dedicamos a partir daqui: à descrição e discussão das aulas referentes ao desenvolvimento do projeto, destacando os pontos mais relevantes em consonância com os objetivos que temos.

No primeiro encontro, foi apresentado o gênero que trabalhamos (a entrevista) e por meio do qual refletimos sobre a língua oral como fundamental na construção e na atividade do cidadão, sendo, por isso mesmo, conteúdo curricular. Foi ressaltado para os alunos o que é trabalhar a produção de texto oral na escola – considerando a noção de gêneros secundários defendida por Bakhtin (2011), a qual aponta para uma necessidade de aprendizagem sistemática desse tipo de gênero –, distinguindo, assim, os usos orais que configuram a identidade pública dos sujeitos, dos usos mais comuns aos quais os alunos têm acesso, como o familiar, comunitário, que caracteriza a informalidade e o sujeito de identidade privada. Foi apresentada também a situação de interlocução de que os alunos participaram, detalhando todo percurso até chegar lá. Após situar os alunos na proposta do projeto, discutimos um pouco sobre a situação de interlocução, procurando construí-la coletivamente. Para finalizar, projetamos uma entrevista com a atriz Fernanda Montenegro⁴ no Datashow.

No segundo encontro, já tínhamos o tema do Elisart definido, que seria “Mulheres Inspiradoras”, e tínhamos a personalidade feminina que a turma do 2º ano iria apresentar: Luzinette Laporte de Carvalho⁵, validada pela coordenação, segundo a necessidade do nosso projeto em ser uma mulher da cidade de Garanhuns.

Assim, deu-se ênfase na temática geral (Elisart) e na específica da turma (Luzinette Laporte), que era também foco do nosso projeto. Fizemos perguntas relacionadas ao que já sabiam sobre a personalidade que iriam trabalhar na apresentação e na entrevista, e confirmamos a necessidade e a relevância do tema na turma, pois priorizamos algo da cultura deles que é muito importante, porém posto de lado, por falta de conhecimento. Teríamos a oportunidade de levar os alunos a ampliar o acesso a sua própria cultura e a explorá-la, para valorizá-la. Assim, dividimos a turma em cinco grupos de oito alunos e orientamos que tais grupos trabalhariam em conjunto, para a produção da entrevista.

No encontro seguinte, para conhecer bem o perfil da pessoa que entrevistariam, fomos, juntos com a professora regente do PIBID, em direção ao Sesc Garanhuns, espaço em que conheceriam e traçariam o perfil de Luzinette, de modo mais completo e profundo, para além do que está posto na internet. Foi realizada uma “conversa” no espaço mesmo que homenageia a escritora – o Laboratório de Autoria Literária –, com a responsável por ele. Ali, vimos a situação demandar dos alunos o uso da escrita como prática social, pois o registro das informações apresentadas era muito importante para a construção da visão dos futuros entrevistadores que ali estavam, sobre a futura entrevistada. E alguns deles iam tomando nota, produzindo material de consulta para a elaboração do *script* da entrevista. Foi apresentada para eles uma breve contextualização do Sesc, a história dos Laboratórios, chegando, enfim, à justificativa tomada para homenagear Luzinette, nomeando o laboratório com seu nome. Feito isso, foi trazida à luz a história da personalidade, sua vida, suas obras, e foram mostradas as últimas atividades realizadas por ela. O livro “A menina que falava com as coisas” foi lido, obra da escritora que foi e é muito aclamada pelo público leitor, e para finalizar, um espaço foi aberto para perguntas e curiosidades.

Essa foi uma das etapas fundamentais do PDG. Pesquisar sobre o assunto que vai ser tratado na entrevista é fase inicial da tarefa do entrevistador, o que exige dele critérios rigorosos para selecionar as fontes das quais conseguirá informações seguras e relevantes. E apesar de depois termos percebido que foram poucos os alunos que fizeram anotações, as que foram feitas, como

⁴ Start. Grandes atrizes – Fernanda Montenegro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZoGVTbqIro>. Acesso em: 10 maio 2017.

⁵ Escritora local, tendo cinco livros literários publicados, voltados tanto para o público infantil e juvenil, quanto para o adulto.

fontes que eram, ajudariam os grupos em atividades posteriores.

Após a atividade de campo, retornamos à escola com o objetivo de introduzir os alunos no tipo de entrevista jornalística que produziriam, uma entrevista no formato “entrevistador X entrevistado”, tal como a do programa “De Frente com Gabi”, em que uma entrevista com Danilo Gentili⁶ foi exibida e, enquanto isso, os alunos realizavam uma análise direcionada, a partir de um roteiro de perguntas sobre a entrevista. Em seguida, discutimos as perguntas contidas no roteiro, que deveriam ter sido respondidas pelos alunos enquanto assistiam. Restando pouco tempo para tal discussão, resolvemos fazê-la mesmo tendo um período curto de tempo de aula, finalizando-a mesmo com pouco tempo e poucos alunos presentes naquele dia. Essa foi a primeira aula na qual os alunos participaram de maneira direta, respondendo oralmente às perguntas que constavam no roteiro, e com isso pôde-se ter uma noção do que conseguiam compreender do gênero, levando em consideração a discussão com os alunos que participaram da aula. Nesta atividade, os alunos mapearam minimamente o instrumento – para fazer referência ao termo de Schneuwly (2004) –, de modo que trouxeram em suas falas as peculiaridades dele e os “movimentos” (habilidades) que foram usados para que ele pudesse ser eficaz, tais como a mudança de tópico durante a entrevista, a tranquilidade e flexibilidade da conversa, que fluía com certa formalidade, mas com uma medida de descontração e “sem gírias”, como pontuou um grupo.

Seguindo as etapas do PDG, iríamos exibir uma pequena parte de uma entrevista no formato “entrevistadores X entrevistado” e, à medida que a analisássemos, faríamos comparações com a exibida anteriormente. Assim, tal como propõe o dispositivo de SD proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), em que se ancora o PDG desenvolvido, outra parte da aula consistiria, então, em orientações para a preparação de uma entrevista a ser realizada na escola pelos alunos, com alguns servidores, como uma primeira produção do gênero. No entanto, esta aula foi suspensa, pois coincidiu com o dia do Plantão Pedagógico da escola. Já que o tempo para aplicação do projeto estava bem curto, não podíamos adiar para depois, o que ocasionou numa reformulação das etapas seguintes.

No encontro seguinte, o conteúdo que abordamos foi o “estudo do contexto” da entrevista, seguindo as dimensões do PDG, mesmo que não tivéssemos uma noção clara da necessidade dos alunos, já que houve a dispensa da “primeira produção”. Nesse estudo, coube um tratamento basicamente teórico sobre o gênero; foi apresentado parte do conhecimento que se tem disponível sobre o “manejo” do instrumento linguístico, pontuando sobre sua “organização interna” e a “regulação local”, que são coordenadas pelo “entrevistador” (Schneuwly; Dolz, 2004), a figura chave para a condução da entrevista. Próximo ao final da aula, uma atividade foi solicitada aos grupos, com a finalidade de construir-se a parte escrita, que é apoio para a parte oral da entrevista: a abertura e o roteiro. Foi entregue uma atividade contendo um quadro liso com tamanho médio, para dois grupos produzirem a abertura, e outra atividade com um quadro também médio, mas com linhas, para três grupos produzirem o roteiro, limitando a quantidade de perguntas à quantidade de linhas.

Como solicitado, as aberturas e os roteiros foram elaborados pelos grupos, o que possibilitou termos uma aula bastante produtiva, dedicada à análise dos textos. Voltamos nossa atenção apenas para a escrita, já que a produção escrita realizada pelos alunos seria guia para os entrevistadores, além do fato de podermos entendê-la como meio de o aluno construir-se como sujeito público, partindo do princípio de que quem escreve, escreve para alguém, mesmo que este não esteja presente para dar retorno imediato. Vejamos a abertura produzida pelo coletivo dos estudantes:

⁶ De frente com Gabi. Entrevista com Danilo Gentili. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_uOWdqEfPE4. Acesso em: 20 jul. 2017.

Quadro 3 - produção inicial da abertura

Ola hoje iremos entrevistar a pernambucana Luzinette Laporte de Carvalho, de 91 anos, ela nasceu em catende e se consagrou em garanhus. Luzinette é professora e escritora, ela escreveu 5 livros entre eles o mais famoso "A menina que falava com as coisas". Ela é uma professora formada em administração escolar, Francês, Português, Sociologia e Supervisão rural. Luzinette Laporte ensinou literatura nos principais e tradicionais colégios da cidade, como também em faculdade de letras.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentro dos limites do quadro para a abertura, os estudantes conseguiram resumir informações biográficas da entrevistada, sem tornar o momento inicial prolongado demais, como realmente deve ser. Não obstante, aspectos nos âmbitos linguístico, textual e discursivo tiveram de ser destacados. No âmbito linguístico, está a repetição do pronome “ela” três vezes, bem como o nome da entrevistada, Luzinette Laporte, na mesma quantidade, o que torna o texto, apesar de curto, cansativo, pouco fluente e com um efeito discursivo pouco atraente. Sugerimos, assim, que deixassem para mencionar o nome da entrevistada no final e substituíssem o substantivo próprio por um outro substantivo ou um adjetivo correspondente.

É perceptível, como se vê – com as atividades sendo cumpridas pelos alunos –, que “os esquemas de utilização do objeto” mencionados por Schnewly (2004) estavam sendo assimilados processualmente, mas nesse percurso para a aquisição de habilidades específicas, o ensino sistematizado é o propulsor. Sobre isso, faz-se mister, ainda, destacar o resultado do roteiro, que deveria constituir-se de 8 (oito) perguntas bem breves:

Quadro 4 - Produção inicial do roteiro de perguntas

Com quantos anos o gosto pela escrita foi despertado? Como começou?
Qual motivo lhe trouxe até Garanhus? E o que lhe fez permanecer?
Como a senhora quer ser lembrada?
O livro "A menina que falava com as coisas" em seu desfecho uma carta direcionada a ONU: Essa carta pode ser entendida como um apelo pessoal transmitido a autoridades através da personagem?
Existe algum conselho ou mensagem pessoal que a senhora queira transmitir para as futuras gerações?
Como a senhora imagina o futuro da literatura brasileira?
Qual seu Maior Sonho a se realizar?
O amor é a solução pra todos os nossos problemas mundiais? Por que?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Mesmo sendo uma primeira produção, com orientações básicas, os alunos conseguiram trazer o conhecimento que tinham sobre a entrevistada e explorá-lo nas perguntas que, de modo geral, foram muito bem construídas. A linguagem empregada, o emprego dos verbos, o uso dos pronomes e a estrutura frasal são aspectos linguísticos que não eram problemas com os quais os alunos deveriam se preocupar tanto na reescrita; o que poderia ser melhorado seria de ordem semântica-discursiva, trocando algumas palavras e expressões. Por exemplo, a primeira pergunta, iniciada por “com quantos anos”, cobra uma marcação de tempo muito precisa, podendo ser utilizada uma expressão mais genérica. Além disso, por uma questão de lógica sequencial (aspecto textual-discursivo), algumas perguntas poderiam ser deslocadas para uma outra posição, de forma a assegurar uma progressão. Nesse sentido, a pergunta 3 (três) “Como a senhora quer ser lembrada?” deveria estar entre aquelas que encaminham a entrevista para sua conclusão, para seu fechamento.

No encontro seguinte, recebemos uma abertura reescrita e, enquanto continuamos a avaliação dos dois roteiros que faltavam, outros dois grupos finalizavam a reescrita de seus textos. Ao terminarmos a avaliação, orientamos para que reescrevessem, fazendo as devidas revisões/alterações e recolhemos a reescrita dos que estavam fazendo. Em seguida, definimos os entrevistadores e marcamos um encontro à parte, para trabalharmos questões específicas da entrevista em seus aspectos orais.

Dado que esse trabalho escolar pressupunha a finalidade de ser concretizado em uma

situação real; seria uma prática que encontraria um ator social real, e não simulado/imaginado, ou seja, conforme se realiza um PDG, inspirado em um projeto de letramento (Kleiman; Cenicerós; Tinoco, 2013), todo o cuidado com a apropriação do gênero, desde a macroestrutura aos detalhes internos, era de fato necessário. E os resultados das atividades mostraram essa intenção. Vejamos:

Quadro 5 - produção final da abertura

Hoje iremos entrevistar uma renomada escritora pernambucana de 91 anos, nascida na cidade de Catende. Ainda muito jovem mudou-se para Garanhuns, onde se consagrou como professora em renomados colégios da cidade.
Estamos falando de Luzinete Laporte de Carvalho, a escritora tem 5 livros publicados, dentre eles, o mais famoso é “A menina que falava com as coisas”, que conta a história de Lucia, uma menina que fala com todos os elementos da natureza e ouvindo o apelo deles escreve uma carta para a ONU.
Com vocês Luzinete Laporte.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Avaliando a abertura reescrita, os alunos adiaram um pouco, como sugerimos, a revelação do nome da entrevistada, e ainda poderiam ter postergado mais, mencionando-o uma única vez. Em consequência da modificação feita, quanto ao nome da entrevistada, uma fluência na leitura é percebida, principalmente pelo fato de haver menos repetição do substantivo próprio e de o pronome não estar sendo usado várias vezes, para fazer referência a um termo que tinha sido igualmente repetido; ao contrário, o pronome desapareceu, com a estratégia adotada. Ainda que enxerguemos mais aspectos para melhorar na redação da então abertura, avaliamos a reescrita como um bom resultado alcançado pelos alunos. Já em relação à reescrita do roteiro, também notamos melhoras, quando comparamos com a primeira produção. A título de exemplo, a primeira pergunta recebeu um tom mais aberto, com o início alterado para “em que momento”, ao invés de “com quantos anos”, o que permite a entrevistada localizar com mais facilidade seu início com a literatura. Vejamos o resultado do roteiro:

Quadro 6 - produção final do roteiro

Em que momento o gosto pela escrita pela literatura foi despertado? Como tudo começou?
Qual motivo lhe trouxe a Garanhuns? E o que lhe fez permanecer?
Como a senhora gostaria de ser lembrada?
O livro “A menina que falava com as coisas” possui uma carta destinada a ONU como desfecho; poderia ser entendida como um apelo pessoal transmitido através de Lúcia?
Existe algum conselho ou mensagem para as futuras gerações que a senhora gostaria de passar?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na aula seguinte, reunidos na biblioteca da escola, no contraturno, três alunos e nós fizemos uma análise da “organização interna” da entrevista e um “estudo da regulação local” (Schneuwly; Dolz, 2004), paralelamente, tomando por base uma entrevista televisiva⁷ no formato da que iria ser realizada pelos alunos: “entrevistadores X entrevistado”. Nesta aula, em específico, abordamos principalmente os “aspectos extralinguísticos”, observamos a gesticulação, as expressões faciais, a postura corporal, entonação e outros recursos. Antes de concluirmos, dividimos a função de cada um na entrevista: abrir, desenvolver a fase de perguntas e fechar.

Com a abertura e o roteiro oficiais em mãos, frisamos o papel dos entrevistadores e os aspectos da oralidade envolvidos no processo da entrevista, dessa vez contando com a escrita como apoio da fala, durante o “diálogo” que seria instaurado. Cada aluno com sua função definida, se pusera, a nosso pedido, a ensaiar, a fim de que pudéssemos fazer as devidas reparações e adaptações no desempenho deles. Ritmo, entonação, dicção, postura e expressão foram alguns dos aspectos pontuados, na medida que oralizavam o texto escrito e simulavam a entrevista, já contando com a

⁷ O exemplar analisado foi: De frente com Gabi. Entrevista com Danilo Gentili. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_uOWdqEfPE4. Acesso em: 20 jul. 2017.

gravação em audiovisual.

Uma das alunas, que fazia parte da fase de perguntas, leu a sua parte e, durante a oralização do texto escrito, parou, se apressou e entonou equivocadamente uma das perguntas. Ao perguntar: “Ao escrever seus livros, certamente a senhora teve alguma fonte de inspiração. Que fontes foram essas? Houve influência de algum escritor brasileiro ou estrangeiro?”, entonou a conjunção “ou” indicando certeza (que teria havido a influência de um ou de outro), em vez de possibilidade. Ao terminar, então, pedimos que repetisse e observasse se era isso mesmo que gostaria de saber; foi quando chamamos atenção para esse efeito discursivo causado pela entonação da pergunta, e ela corrigiu.

Por fim, fomos à casa da “mulher inspiradora” tema do projeto, para realizar a entrevista, os três alunos entrevistadores, a professora regente, o cinegrafista e nós. Fomos recebidos por ela e sua empregada doméstica, que estavam a nossa espera, e nos acomodamos. Sobre a entrevista propriamente dita, foi relativamente bem conduzida pelos entrevistadores e foram alcançados resultados muito satisfatórios a partir das perguntas selecionadas, pois a personalidade se envolveu e se dispôs a respondê-las com tamanha solicitude. Os alunos ajudaram a entrevistada em alguns momentos, riram com ela, investiram em perguntas fora do roteiro, cortaram parte de algumas que constavam nele, um deles teve de repetir uma pergunta e algumas outras atitudes foram construindo o diálogo, que se desenvolvia descontraído e rico em revelações da personalidade feminina.

Após a realização da entrevista, retornamos ao texto escrito dos alunos (abertura e roteiro), feitos para apoio à entrevista oral, e avaliamos em conjunto a mudança que ocorreu no processo de reescrita. Para isso, todos os textos produzidos pelos grupos foram projetados no Datashow e fomos comentando cada um deles, chamando atenção para aqueles aspectos já mencionados nas aulas anteriores, mas enfatizando ainda outros, dessa vez, como pontuação, ortografia e acentuação (circulando, sublinhando, riscando etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da realidade dos alunos, que eram em sua maioria da zona rural ou de bairros periféricos da cidade, investimos em práticas diferentes, que ampliassem o repertório social e cultural deles, ao mesmo tempo que estivessem aprendendo conteúdos da escola. Práticas que requeressem a leitura e a escrita, mas em contextos de referência, para além do simulado. E a visita ao Laboratório de Autoria Literária do Sesc/Garanhuns proporcionou unirmos essa necessidade dupla, pois os alunos foram levados para lá com um fim bem delimitado em sala: traçar o perfil da entrevistada.

Verificamos que os alunos conseguiram avançar na apropriação de alguns esquemas de utilização do gênero entrevista jornalística: nas duas aberturas produzidas e nos três roteiros, houve uma melhora nas capacidades de objetividade, clareza, relevância e adequação linguística-gramatical, que são exigidas pelo gênero, e isso foi propiciado pelos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos ampliados durante o processo de escrita e reescrita dos textos. Além disso, os aspectos paralinguísticos, tais como qualidade da voz, dicção, entonação, ritmo, gestos e postura dos entrevistadores, por exemplo, foram aprimorados durante as aulas e muito bem executados durante a entrevista. E, nesse processo, ampliaram também o conhecimento cultural e o letramento, como se queria.

Com o objetivo de conscientizar a turma de que a atividade do entrevistador está relacionada a todo tempo com a figura pública intrínseca na sua função social, e não com sua personalidade, sua identidade privada, diretamente, o papel dele na entrevista foi ressaltado do início ao fim da intervenção. O entrevistador que leva a sério a fonte a que se dirige para coletar dados/informações; que elabora as perguntas, cuidadosamente, e as escolhe criteriosamente; que suscita a fala do entrevistado e presta atenção na sua resposta, respeitando-o; que não tem a intenção de constranger a quem pergunta etc., é, de fato, a pessoa pública, em jogo, construindo e realizando um gênero

formal público.

O empreendimento de uma intervenção como essa, voltada à educação, em específico para o ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, ressalta ainda mais o quanto se faz necessário ultrapassar o “pensar” o ensino, avançando principalmente para o “como se faz” o ensino na sala de aula, com todas as suas variáveis. Os percalços na aplicação de uma atividade, o desinteresse dos alunos em realizá-la ou fazê-la incompleta, a mudança no planejamento, os recursos necessários a uma aula etc. fazem parte de uma lista que perpassou a intervenção com o PDG. Além de difíceis de serem controlados, os problemas surgem a todo momento na prática docente. Portanto, este estudo vem reafirmar a necessidade de se investigar e desenvolver práticas com gêneros orais no contexto da educação básica, a fim de compreender ainda mais seu potencial de fazer-se instrumento da inserção social, para aqueles que estão imergindo nos diversos letramentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gêneros. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012a. p. 21-44.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Era uma vez. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012b. p. 7-20.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 180-193.

KLEIMAN, Ângela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glícia A. Projetos de letramento no ensino médio. *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-83.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU, 2012. p. 25-44.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos

objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99-126.