

A ENTREVISTA NA SALA DE AULA

Michele Freitas Gomes*

michelefg@hotmail.com

*Graduada em Letras, Professora do Colégio Franciscano Espírito Santo.

Apresentação

Este texto pretende relatar e analisar uma experiência realizada com uma 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada de Bagé, RS, em que se utilizou a sequência didática como ferramenta metodológica para desenvolver atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Visando problematizar as proposições dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e efetivar um ensino inovador, baseado na perspectiva discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2002), objetivou-se trabalhar com o gênero entrevista, tendo em vista sua esfera de circulação e tomando o texto como unidade de sentido (PCNS, 1998).

Caracterização da escola

O projeto desenvolveu-se em uma escola privada de Bagé, RS, que atende a 1200 alunos, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os professores buscam, a partir da filosofia franciscana, organizar projetos pedagógicos que dialoguem com os valores cristãos e as exigências da sociedade contemporânea. A turma escolhida para realizar a atividade foi uma 7ª série do Ensino Fundamental, composta por 36 alunos, sendo 19 meninas e 17 meninos com, em média, 13 anos. São bastante participativos e interessados nas atividades multimídia.

Fundamentação Teórica

A escolha da teoria dos gêneros do discurso para a organização do ensino de língua materna, atualmente, não só contempla as orientações oficiais, mas também constitui-se como uma forma possível de inovar a prática pedagógica, paulatinamente, atendendo às exigências da nova configuração social e dialogando com formas de ensino que foram se legitimando ao longo dos anos e não serão substituídas de uma só vez pela escola.

A discussão em torno dos gêneros cresce, principalmente entre os professores, como consequência desse conceito ter se tornado prescrição nos documentos oficiais. Desse modo, adota-se a perspectiva de que todo discurso é único e irrepetível (BAKHTIN, 2002), uma vez que é o dizer de um sujeito, de uma determinada forma e num contexto específico (PCN, 1998, p.20); cada falante/locutor para elaborar seu discurso faz escolhas linguísticas de acordo com o contexto no qual o discurso está sendo produzido. Ao adotar a palavra, letra e até mesmo o texto isolado, negamos ao usuário da língua informações importantes para compreender a sentença e deixamos de lado a perspectiva do enunciador justamente por negar esse contexto de produção.

Segundo Bakhtin (2002, p.262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Isso significa que o gênero discursivo, conforme concebido pela perspectiva bakhtiniana, é composto desses três elementos: o conteúdo, o estilo e a construção composicional. É importante também chamar atenção para o fato de que os gêneros não são exclusivos da língua escrita. A diversidade e riqueza de gêneros existentes na língua (BAKHTIN, 2002) estão relacionadas à diversidade e riqueza da atividade humana. Esses gêneros, constituídos a partir das situações reais de comunicação, podem ser subdivididos em primários ou secundários. Os gêneros primários, conforme concebe Bakhtin (2002, p.263), estão mais ligados à oralidade e às situações cotidianas, enquanto os secundários surgem em situações mais complexas e, de certa forma, reelaboram os gêneros primários.

É preciso fazer com que os alunos reflitam sobre o uso da língua, o que pode acontecer nas práticas de leitura/escuta e produção textual, quando não se restringe o objetivo de ensino à memorização da nomenclatura gramatical. Esse uso da língua acontece através dos diferentes gêneros, tanto orais quanto escritos. Para Marcuschi (2008, p.154), quando utilizamos um gênero, não dominamos apenas uma forma linguística, mas uma forma de realizar, linguisticamente, um objetivo. O gênero, portanto, é um instrumento linguístico para realizar um determinado objetivo comunicativo.

Na perspectiva discursiva, as diferentes esferas de circulação do discurso - familiar, jornalística, escolar, publicitária, científica, entre outras - não são separadas, mas interligam-se (ROJO, 2009), refletindo diferentes condições e finalidades e elaborando assim os tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2002). Segundo afirma Brait (2000, p. 20), não se pode pensar em gêneros sem considerar a esfera em que eles se constituem/atuam e, por sua vez, seu contexto de produção/circulação/recepção. Desse modo, partimos da ideia de que o texto não se realiza apenas pela gramática, ou ortografia, mas é uma

resposta de um interlocutor real dada a outros textos em uma situação sócio histórica específica e com uma finalidade determinada.

Ao lançar esse olhar para as aulas de língua portuguesa, as exigências da sociedade globalizada, a demanda por inovação, os estudos na área da linguística, surge a necessidade de repensar a própria prática para revisita-la e torna-la não só nova, mas inovadora, não só desafiante, mas desafiadora, não só de ensino, mas de aprendizagem. Uma das formas de organizar o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros do discurso é articular atividades de leitura, escrita e análise linguística com questões relevantes para os alunos em projetos didáticos.¹

É válido ressaltar que a pedagogia dos projetos, conforme Suassuna (2006, p.231), apresenta inúmeras vantagens, entre elas, cito: a possibilidade de tratar temas de interesse dos alunos, a participação efetiva de todos os envolvidos no projeto, a oportunidade de construir conhecimento a partir de situações concretas e da vivência crítica e cooperativa. Além disso, desenvolve as capacidades de observação, reflexão, comparação, resolução de problemas, comunicação e cooperação.

Para Dolz & Schneuwly (2010, p.98), a sequência didática (doravante SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Esse procedimento, conforme aponta Rojo (2009, p.36), vem sendo

¹ A escolha pelo projeto didático ou projeto de letramento decorreu de uma ampla reflexão acerca dos dois assuntos. No entanto, projeto de ensino, apesar de propor atividades centradas na leitura e na escrita, e partir do interesse dos alunos pelo tema adolescência, não utilizou os gêneros entrevista e artigo de opinião para resolver uma questão social, e sim, para articular atividades de leitura, produção e análise linguística. Para a caracterização como projeto de letramento faltou, em tese, uma finalidade social que ultrapassasse a questão pedagógica. Todavia, durante muitos momentos da elaboração e implementação das atividades, tais como a exploração do blog, dos gráficos, das revistas, dos vídeos do You tube, o projeto didático dialogava com os projetos de letramento, uma vez que primava pelo estudo da língua em uso. Esse esclarecimento faz-se necessário, pela questão do letramento estar presente nessa discussão; nota-se, com isso, que os projetos didáticos estão voltados, também, para continuar a proposta de letramento que pouco aparece nos livros didáticos do Ensino Fundamental – anos finais.

amplamente discutido pelos estudos em linguística e linguística aplicada. As sequências didáticas podem ser elaboradas para projetos ou módulos, sendo uma estratégia mais aprofundada que as unidades do livro didático. Para a autora, os próprios livros poderiam ser organizados em sequências didáticas, além de ser esse procedimento uma possibilidade válida de transposição didática dos documentos oficiais: “(...) as sequências didáticas podem ser elaboradas tanto para módulos como para projetos, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemática ou monogenérico, maior e mais aprofundada que o livro didático”(ROJO, 2009, p.36).

A sequência didática tem como finalidade ajudar o aluno a dominar um gênero e com isso expressar-se de forma oral ou escrita com mais competência. Em outras palavras, a SD facilitará o desenvolvimento da competência discursiva partindo do estudo de um gênero.

Descrição da experiência

A sequência didática com o gênero entrevista constituía uma parte de um projeto didático cujo objetivo era compreender o universo do adolescente, seus conflitos, incertezas e relacionamentos.

A apresentação da situação foi feita com uma conversa sobre o gênero entrevista e os objetivos do trabalho, seguida de uma atividade no laboratório de informática. Selecionei cinco vídeos de entrevistas², sendo

² Disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=5EgqbS-gD5s> (Restart)

http://www.youtube.com/watch?v=Df_gxLDqrVo (Ivete Sangalo)

<http://www.youtube.com/watch?v=Ef6tOXrEG-0&feature=related> (Robert Pattison)

<http://www.youtube.com/watch?v=MQoMuhYBbvI> (Miranda – Icarly)

<http://www.youtube.com/watch?v=Oj8ze9b2wL4> (Cotardo Calligaris)

Último acesso em 26/09/2011

quatro deles com ídolos adolescentes e um com um adulto falando sobre a adolescência para que os alunos assistissem e escrevessem sobre as características do gênero, tais como linguagem, temática, postura, estilo. Em síntese, as orientações dadas contemplaram os elementos constitutivos do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2002) de cada uma delas.

Depois de os alunos assistirem aos diferentes vídeos e fazerem suas anotações, organizamos, no quadro da sala de aula, uma listagem apresentando os principais aspectos do gênero entrevista oral quanto à estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. Discutimos também as diferentes formas de entrevista, das mais formais até aquelas que pareciam uma conversa menos controlada. Em seguida, foi lida uma entrevista escrita e feitas atividades de compreensão escrita.

Nas questões de compreensão leitora e análise linguística, privilegiaram-se o contexto sociodiscursivo da entrevista e a reflexão sobre as semelhanças e diferenças desse gênero nas modalidades oral e escrita. Dessa forma, vimos que as diferenças não são polarizadas, mas acontecem num "*continuum tipológico das práticas sociais de produção textual*." (MARCUSCHI, 2010, p.35 grifo do autor).

No que concerne à articulação entre a leitura, produção textual e análise linguística, julgo o momento descrito bastante importante, já que foi possível, a partir da atividade de leitura, olhar para aspectos linguísticos do texto, tais como palavras que favorecem respostas abertas (por ex.: "por que" e "como"), outra possibilidade foi explorar o tipo de linguagem.

Depois de lida e analisada a entrevista escrita com Robert Pattison, para que os alunos experimentassem o papel de entrevistado, preparei uma entrevista escrita com perguntas abertas e fechadas³. Com essa

³ Respondida a entrevista, fizemos um levantamento das respostas e, posteriormente, como o auxílio da professora responsável pelo laboratório de Informática, eles aprenderam a fazer tabelas

atividade, além de possibilitar aos alunos experimentarem a posição do entrevistado, com as respostas das perguntas fechadas gerávamos dados para construir gráficos e mostrar como a maioria da turma se posicionava em relação à adolescência.

A proposta seguinte era a preparação para a entrevista com alguém que tivesse vivido sua adolescência antes dos anos de 1960. Essa atividade iniciou-se com a escolha das duplas ou trios de trabalho para o planejamento e produção da entrevista em vídeos. Depois, selecionei com a turma aspectos da adolescência que eles poderiam investigar e que ajudassem na compreensão das semelhanças e diferenças nas experiências vividas pelos adolescentes no passado e atualmente. Os subtemas citados pelos alunos foram: namoro, diversão, escola, moda e relação com a família. Para que os vídeos não fossem longos, nem repetitivos, cada dupla deveria escolher um subtema. Decidido o subtema, a dupla trabalhou na elaboração de, no mínimo, cinco perguntas abertas e que motivassem uma resposta detalhada. Recordamos, nesse momento, das perguntas que eles já tinham visto e lido e revisei as questões antes de eles partirem para a gravação da entrevista, que foi feita como atividade extraclasse.

Ainda solicitei, oralmente, que, ao iniciar a gravação da entrevista, fizessem uma introdução apresentando o entrevistado (nome, idade, profissão, etc). Estabelecemos um prazo de entrega e organizamos o calendário de apresentações. O objetivo principal dessa proposta era conhecer a realidade das pessoas que viveram a adolescência antes dos anos de 1960 e confrontar com a realidade dos adolescentes dos anos 2000. A atividade também promoveu o trabalho com a oralidade a partir

e gráficos na Microsoft Office Excel. Os gráficos foram impressos e anexados no portfólio e com o trabalho foi possível levar os alunos a perceberem a transposição de números/dados em gráficos de barras e pizzas.

de uma situação real de comunicação, tendo em vista o contexto em que ocorreu a interlocução, desenvolvendo, assim, a competência discursiva.

Após as apresentações dos vídeos, pude perceber diferentes aprendizados em relação à língua materna, tais como a preocupação com a construção de um contexto de produção de entrevista que simula uma situação de comunicação real de programa de entrevista de televisão, em um dos vídeos. Esse contexto de produção simulado é marcado por uma estrutura inicial comum a entrevistas televisivas, como se observa nos excertos abaixo de um dos vídeos que trata da questão escolar:

Entrevistador 1 (E1) - Bom dia (olhando para a câmera), hoje iremos entrevistar Maria, ex-aluna do colégio interno São Carlos da cidade de Dona Francisca.

Entrevistador 2 (E2) - Bom , como era a rotina do colégio?

(...) E2 - "Tá", e você tinha tempo livre pra fazer o que gostava?

Em relação ao estilo, nota-se ainda que, apesar da tentativa de formalidade, o E2 faz uso de um marcador conversacional informal ("tá"), no início da segunda pergunta que faz à entrevistada. Isto evidencia que ele transita entre as modalidades formal e informal da língua.

Em relação ao contexto de produção, vale destacar outro vídeo, o nº3, em que as alunas optaram por entrevistar uma palestina que vive no Brasil há 10 anos e veio para cá porque era prometida em casamento para um parente distante. No início do vídeo, há, por escrito, um registro que informa isso aos interlocutores. A proposta desta dupla era, além de

entender as experiências dos adolescentes em outra época, considerar também as diferenças culturais, o que demonstra uma atividade que viabilizou o multiletramento (ROJO, 2009). Na entrevista 3, a entrevistada respondia às questões em árabe e uma das alunas, de descendência palestina, traduzia as respostas. Uma marca desta entrevista é a quebra do discurso direto, comum no gênero, e a participação do discurso indireto: “Ela me disse...” Considerando que uma das entrevistas a que eles assistiram era com um ator estrangeiro e mostrava a tradução, pode ser que essa especificidade da estrutura composicional tenha sido inspirada pelo trabalho realizado em aula.

Quanto ao conteúdo temático, todos os vídeos contemplaram o que foi acordado previamente em aula: experiências/relatos da adolescência. Em relação ao ensino de língua materna, vale dizer que, segundo Baltar (2003), o aluno que realiza a experiência de trabalhar sua competência discursiva terá mais chance de entender a complexidade de cada evento discursivo, compreendendo melhor o que está em jogo no momento da produção dos enunciados. Retomarei aqui a concepção de enunciado de Bakhtin (2002, p.261), como um evento individual, embora cada campo de utilização da língua elabore seus tipos relativamente estáveis, o que torna o gênero discursivo repetível, mas ao mesmo tempo com possibilidades de inovações nas práticas sociais. Nesse sentido, desenvolver a competência discursiva para a leitura/escuta/produção de entrevistas significa apropriar-se de elementos que constituem esse gênero, não apenas sabendo falar *sobre* ele, mas podendo usá-lo (e até mesmo modificá-lo) para posicionamento diante do mundo.

Considerações Finais

A articulação entre leitura, produção textual e análise deu-se por meio de questões orais e escritas, superando o modelo transmissivo de atividades estanques de compreensão parafrástica, seguidas de questões

de inferência e extrapolação. Privilegiei, na elaboração da sequência didática, questões que permitissem a compreensão efetiva por meio da análise e reflexão dos recursos linguísticos dos textos.

Outro aspecto positivo foi considerar efetivamente o interesse dos alunos da 7ª série e optar pela temática dada e a opção por uma produção multimodal - vídeo da entrevista - o que potencializou o diálogo multicultural e trouxe para dentro da escola, além da cultura valorizada, a cultura do aluno, o que segundo Rojo (2009, p.115) é, também, papel do professor.

Aponto como positivo o fato de conseguir trabalhar a partir de um gênero sem gramaticalizá-lo, explorando o contexto comunicativo, as finalidades do enunciado, a posição dos interlocutores, enfim, o uso real da língua, efetivando, desse modo, a proposta das políticas públicas em relação ao gênero como objeto de ensino. Vale ressaltar que o trabalho com a sequência didática não foi uma atividade secundária ou complementar.

Ainda em relação à competência discursiva, com as produções do gênero entrevista, os alunos demonstraram que a desenvolveram pela capacidade de adequar sua linguagem à situação comunicativa, reelaborar as questões e fazê-las de modo claro, assim como empregar marcadores textuais que possibilitassem que as respostas dos entrevistados fossem abertas. Trabalhar com a teoria dos gêneros discursivos permite ao aluno atentar para os diferentes aspectos que dizem respeito a um texto e desenvolver desse modo sua competência discursiva.

É importante salientar que esse estudo constitui-se em uma réplica a outros estudos que também buscam refletir sobre a perspectiva discursiva e encontrar opções de inovação. Assim, espera-se que outras respostas sejam dadas a essa proposta e nessa cadeia de discursos, novas alternativas sejam encontradas a fim de favorecer um ensino de língua portuguesa que desenvolva a competência discursiva. Isso não significa que romperemos radicalmente com o ensino tradicional, mas que,

paulatinamente, poderemos buscar um ensino tanto mais inovador, quanto mais eficiente.

Referências

BALTAR, Marcos. *A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, SP: Ática, 2006.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Entrevista: uma conversa controlada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KUNH, Tanara Zingana & FLORES, Valdir do Nascimento. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

KLEIMAN, Angela B. & MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. *LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

ROJO, Roxane (org.) *Linguagens Códigos e suas tecnologias*. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.- Coleção As Faces da Linguística aplicada, 2000.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ed. , 2010.

Enviado em 12 de maio de 2012

Aprovado em 23 de junho 2012