

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O GÊNERO ENTREVISTA: O TRABALHO COM A LINGUAGEM E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM QUESTÕES POLÍTICAS E PROBLEMAS SOCIAIS

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)
deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

1. Introdução

O curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco tinha, até o ano de 2011, em que permaneceu o chamado “currículo antigo” formulado na década de 1980, as disciplinas de prática de ensino de português 1 e 2, como componentes curriculares referentes ao estágio de observação e docência de língua portuguesa, respectivamente. O presente trabalho refere-se ao projeto didático/temático produzido na prática 2. É por meio deste que os alunos, prestes a formarem-se professores, têm a oportunidade de pôr em prática, nas salas de aula dos ensinamentos fundamental II e médio, os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica.

Em agosto de 2010, sob orientação da professora doutora Lúvia Suassuna desenvolvemos o Projeto temático *Política, político, política-gem, eleições...: questões de cidadania*⁹² como resultado da primeira fase do estágio supervisionado da disciplina supracitada. Aquele foi elaborado a partir da observação e acompanhamento de um grupo-classe, durante o período de 20 h/aulas. Nós o colocamos em prática no período de 40h/aulas.

Para subsidiar nossos estudos, detemo-nos à observação das aulas de língua portuguesa, atentando para as condições físicas da escola, da sala de aula, da docente, sua formação acadêmica, “modelo” de ensino adotado, perspectivas de abordagem quanto à relação de ensino-aprendizagem de língua materna, relacionamento com os alunos e deles para com ela, recursos didáticos utilizados, entre outros.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi do primeiro ano do ensino médio. O grupo-classe era composto por 33 alunos matriculados, entretanto apenas cerca de 22 frequentavam regularmente

⁹² O projeto foi criado e aplicado junto com Vanessa Aragão Silva, companheira de estágio.

as aulas e se mostravam bastante interessados por elas⁹³. O perfil era bastante eclético (em relação a gostos por músicas etc.) e todos apresentavam condições plenas de aprendizagem.

A escolha do eixo temático norteador do trabalho foi feita em parceria com os alunos e a professora-supervisora. Como estávamos nos aproximando das eleições de 2010, o assunto era sempre alvo de discussão entre os estudantes. Por isso, a escolha foi socializada entre todos que, por meio de questionários, participaram ativamente do processo.

Esse contexto nos permitiu traçar uma sequência didática que atendesse às necessidades de letramento do nosso público-alvo: os discentes. Após a observação das aulas e adotando, por vezes, o cronograma da professora-supervisora, criamos um projeto para tentar promover práticas efetivas de letramento a partir de variados gêneros textuais (tirinha, charge, notícia, entrevista, panfleto, seminário), com atividades de leitura, produção oral e escrita e análise linguística (não necessariamente nesta ordem). Também priorizamos o estudo do texto literário.

Neste trabalho, por falta de espaço, queremos focar a contribuição bastante significativa que o gênero entrevista proporcionou a todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

2. Fundamentação teórica

O projeto didático/temático é uma alternativa à criação de aulas a fim de que se trabalhe com os conteúdos de forma articulada. Isso contribui, no campo do ensino da língua portuguesa, para que o professor crie estratégias de organização desses conteúdos e os relacione aos interesses dos alunos (SUASSUNA et alii., 2006). Dessa maneira, estaria também promovendo um diálogo com outros campos disciplinares, tornando as aulas mais prazerosas e instigando os seus alunos a serem leitores e produtores de textos. Para isso, é imprescindível conhecer e entender a estrutura daquela ferramenta de aprendizagem e perceber as necessidades dos discentes.

Graças às contribuições das teorias já pensadas sobre a linguagem, especialmente as enunciativas, é impossível que ainda se pense o ensino de língua materna desprezando o pleno funcionamento da língua/

⁹³ A escola está situada no município de Camaragibe, região metropolitana de Recife.

linguagem em sociedade. Os enunciados produzidos pelo homem são de natureza social, a enunciação não existe fora de uma realidade vivida (BAKHTIN, 2010).

Assim, o ensino deve partir dos gêneros (orais e escritos)⁹⁴, pois toda a produção de linguagem, como sendo orientada para o outro e marcada pelo discurso alheio, materializa-se nos gêneros do discurso. Há sempre tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003), caso não, seria impossível estabelecer alguns limites se lançam sobre as instâncias discursivas.

Dessa forma, é impossível pensar em um ensino de português, disciplina com maior carga-horária na quase totalidade das escolas brasileiras, baseado no reconhecimento de unidades mínimas da língua, em aspectos superficiais da compreensão e interpretação de textos e composição textual. Contudo, é preciso saber que diretrizes seguir e, no projeto temático adotamos ideias como a de Geraldí (2008b) que propõe o trabalho com os três eixos de ensino: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Sobre a oralidade, exploramo-la nas mais variadas formas de interação, inclusive com seminário.

A escolha dos gêneros foi baseada na observação que fizemos dos alunos, pois percebemos a carência de uma proposta coerente com as necessidades deles. Segundo as orientações dos PCN+ (*apud* BUNZEN, 2006, p. 154), “quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares os seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos”. Então, em 20 horas, vimos gostos, discursos proferidos acerca de diversos temas e a partir disso, pensamos em quais textos escolher, como abordar cada eixo de ensino e como avaliar os alunos.

O compromisso de formar bons leitores sempre foi uma das tarefas da escola, especialmente do professor de língua portuguesa. Por isso, esta ação precisa ser entendida, segundo Antunes (2003, p. 67):

[como] uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da

⁹⁴ A partir da tese de Schneuwly (2010, p. 20) que defende que o “gênero é um instrumento”. Portanto, um indivíduo precisa dominar certos conjuntos de instrumentos necessários à sua vida dentro e fora da escola. Além disso, “o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua experiência e de sua formação na sociedade” (BAZEMAN, 2011, p. 31).

interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

A leitura crítica de textos, que leva em consideração, não somente os seus aspectos estruturais, porém um conjunto de fatores essenciais à compreensão e interpretação das ideias, como o contexto de produção, pode aguçar o senso crítico, muitas vezes, adormecido, dos discentes. Ademais, o docente pode estimular o desenvolvimento das competências linguística e estilística destes. Isso porque os sentidos de um texto e a significação das palavras dependem da relação estabelecida entre sujeitos, na enunciação, desta maneira essa relação constrói-se na produção e na interpretação dos textos (BAKHTIN, 2010). Nessa mesma perspectiva, Koch (2009, p. 17) aponta que o “sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (ou texto-coenunciadores) e não há algo que preexista a esta interação”.

A produção escrita/oral dos gêneros, como uma dos eixos de ensino também fez parte do nosso projeto que visou, com isso, a uma produção textual socializada entre os alunos. Dessa forma, concordamos com Antunes (2003, p. 45) e adotamos uma visão de escrita interacionista, supondo parceria, envolvimento entre os sujeitos a fim de haver comunhão de ideias, de informações e explicitação das intenções pretendidas pelo autor.

Outrossim, buscamos, com suporte em Silva (1988), inserir os discentes em um trabalho de leitura e escrita a partir de suas próprias experiências e de suas leituras, a partir de iniciativas e dando-lhes autonomia para detectarem nos seus materiais os aspectos relacionados ao tema sob estudo.

No tocante à análise linguística, percebemos a necessidade de um ensino que priorizasse não mais apenas o conteúdo gramatical desprovido de significado contextual, ligado apenas à conjuntura lexical, identificação e classificação de termos em frases soltas e enunciados previamente preparados. Todavia, pensamos em uma dimensão maior, pois a análise linguística deve estar ligada, de alguma maneira, aos eixos de leitura e produção textual, pois é a partir dos textos lidos e produzidos que se pode refletir conscientemente “sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Pode-se dizer, pois, que a análise linguística prioriza as interlocuções, a integração com os outros eixos de ensino, um trabalho paralelo com atividades metalinguísticas e epilinguísticas, a ênfase nos usos como objetos de ensino, os efeitos de sentido pretendidos, os gêneros (tomando

o texto como unidade básica de ensino), exercícios de reflexão, abertos, deixando para o aluno a proposição das respostas, o que implica uma metodologia reflexiva (*Ibid.*, 2006). E, logicamente, o texto literário também fez parte desse processo.

Durante muito tempo [e ainda hoje o é em muitas escolas], o ensino de literatura deu ênfase ao estudo da historiografia de escritores, ao reconhecimento de características de escolas literárias, à resolução de questões que apresentam respostas prontas e que não levam em consideração a subjetividade de cada estudante e, muitas vezes, a literatura é usada a serviço do ensino de gramática. Alguns acreditam que é dessa forma que se pode analisar melhor uma obra tendo em vista a grande contribuição de muitos autores para a erudição da linguagem em seus textos. Mas, em nosso projeto didático, propusemos o exercício da leitura de textos (os alunos não estavam habituados com a linguagem literária), a partir do que explicita Leite (2008, p. 22) “para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre”.

Diante disso, coube-nos pensar em um processo de avaliação formadora, pois acreditamos que a atribuição de notas por meio do método comparativo e impressionista baseado na concepção de “erro” faz o professor desprezar outras competências já construídas pelos alunos, ou seja, focalizando apenas o erro “professor e aluno perdem a oportunidade de *perceberem também o que já foi aprendido*, o que já pode ser testado como competência desenvolvida” (ANTUNES, 2006, p. 165). Assim, estabelecemos alguns critérios acordados com a professora-supervisora para dar lugar a uma perspectiva mais humanizadora.

3. *Sequência didática*

No projeto titulado *Política, político, politicagem, eleições...: questões de cidadania*, fizemos um trabalho de leitura, produção textual e análise de poesias árcades; leitura e produção de tirinhas e charges; leitura, produção e análise de notícias e entrevistas. O trabalho com o panfleto foi substituído pela divulgação oral de um seminário (última atividade) feito pelos alunos da turma para parte dos estudantes do ensino médio. Foram utilizados vários recursos durante as aulas como vídeos, fotos, músicas para contextualizar o tema, porém tudo se voltava para a temática *política*. Além disso, e este foi um entre outros resultados posi-

tivos que alcançamos, conseguimos dialogar com os problemas da comunidade local.

3.1. O gênero entrevista em foco

Durante a execução do projeto, o que mais nos chamou atenção foi o engajamento dos alunos no momento no qual trabalhávamos o gênero entrevista. Após o trabalho com a notícia (e não notícia) e o conhecimento, por parte deles, de alguns problemas do município, mais especificamente os do bairro onde residiam, os discentes foram estimulados a entender e propor soluções para alguns problemas procurando os responsáveis por estas.

Assim, na aula sobre entrevista, tomada por nós como um evento comunicativo e não uma forma linguística, na verdade, uma variedade de eventos possíveis que manifesta estilos e intenções diversas (HOFFNAGEL, 2005), procuramos saber se eles já haviam produzido alguma ou tinham o hábito de assistir a programas televisivos cuja ênfase fosse dada a esse gênero. A maioria respondeu negativamente e só uma aluna disse já ter realizado uma entrevista, certa vez, para um trabalho em sua igreja.

Organizamos as cadeiras em semicírculo e colocamos um vídeo da apresentadora Maria Gabriela entrevistando em seu programa o ex-deputado José Dirceu⁹⁵. Em seguida, fizemos um breve comentário acerca do que se tratava naquela entrevista, o “mensalão”, (a maioria era ainda criança quando surgiu o escândalo, associado à figura do entrevistado) e a composição do cenário, postura, etc. Em seguida, entregamos uma ficha contendo uma entrevista retirada de um jornal *on-line*. Preferimos usar apenas uma, por causa do tempo de que dispúnhamos, e então propusemos sua leitura.

A seguir, perguntamos aos discentes quais as diferenças entre a entrevista televisiva e aquela feita em jornal, fazendo alguns questionamentos sobre as características discursivas do gênero, como a autoria (quem geralmente escreve esse tipo de gênero), as intenções do autor, onde, quando, como etc.

Nesse momento, eles começaram a apontar alguns aspectos, os quais escrevíamos no quadro e passamos a enumerar as características do

⁹⁵ Link: http://www.youtube.com/watch?v=_Sg1njghVU0.

gênero em estudo. Ressaltamos a importância da entrevista enquanto uma das maneiras de veicular opinião (ou opiniões) de modo mais formal; comentamos sobre a relação entrevistador-entrevistado; o tratamento do entrevistador para com o entrevistado; o roteiro de entrevista etc.

Na aula seguinte, já que estavam conscientes das características de uma entrevista, confeccionamos uma ficha cujo conteúdo baseava-se em um resumo da última aula e algumas sugestões ao pôr em prática a função de entrevistador. Fizemos isso, pois nossa intenção era propor a criação de uma entrevista a partir dos conhecimentos adquiridos por eles. Estudamos o conteúdo da ficha e muitos se mostraram empolgados em querer entrevistar alguém.

A primeira tarefa, antes de elaborarem um roteiro de entrevista, foi o sorteio feito por nós, estagiários, contendo 4 subtemas: política e educação; política e empregos; política e saneamento básico; política e saúde. Dividimos a turma em 4 grupos e cada um ficou responsável por criar questões relativas ao seu tema para fazê-las a alguém escolhido por eles mesmos, desde que fosse uma figura política de destaque. Em seguida, começaram a escrever as perguntas e tirarem dúvidas conosco quanto à escrita ou pertinência de uma ou outra ideia. Porém, deixamos que eles produzissem sem fazermos muitas interferências.

Preparadas as perguntas, alguns alunos nos questionaram acerca do entrevistado e nós demos algumas sugestões. Conquanto tenhamos feito isso, eles nos surpreenderam e foram muito mais além do previsto. O grupo responsável por *política e saneamento básico* conseguiu entrevistar a engenheira responsável pela organização do saneamento básico no município de Camaragibe; outro, com *política e saúde*, entrevistou uma médica do posto de saúde da comunidade; outro, responsável por *política e educação*, entrevistou uma vereadora; e o responsável por política e empregos, um microempresário, possível candidato a vereador do município. Buscamos, a partir das orientações de Schneuwly e Dolz (2010, p. 69),

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

A transcrição da entrevista foi a etapa que causou maior trabalho, pois os discentes não estavam habituados a essa prática. Mas fomos conduzindo-os pouco a pouco e conseguiram transcrever uma síntese das falas dos entrevistados, ressaltando os aspectos mais importantes. E depois

lhes dissemos que o fruto desse trabalho poderia ser apresentado em um seminário. Logicamente, a maioria reclamou por se tratar de uma exposição oral, mas conseguiu posteriormente compreender a “sugestão” (o seminário já estava previsto no projeto didático). Com isso, tentamos percorrer o caminho inverso do tradicional docente reprodutor de conhecimento, levando o aluno à reflexão, adotando uma postura pedagógica que permitisse a construção de ideias e conhecimentos pelo aluno. Segundo Furlani (1990, p. 42)

A transmissão de informações é o exercício da autoridade na forma tradicional, na qual o professor possui o saber e a posição hierárquica; os conteúdos são vistos como completos, acabados; o papel do aluno é o de ouvir e memorizar o que é transmitido, independentemente das suas experiências, necessidades e do que pode efetivamente realizar.

Em relação à análise linguística, esta nos requereu maior tempo, pois havia muitos aspectos importantes a serem observados. Recolhemos os textos dos alunos em uma aula para fazermos algumas marcações acerca de alguns “equívocos” e na seguinte os divulgamos para eles. Solicitamos que trocassem as entrevistas e que cada representante de um grupo lesse para os outros. Feito isso, cada grupo recolheu seu texto e começamos a analisar a adequação dos pronomes, pontuação, nível de linguagem, marcadores conversacionais usados, alguns operadores argumentativos e suas implicações semânticas. Posteriormente, aconselhamos a reescrita do texto em conjunto.

Tentamos, de certo modo, fazê-los entender que

produzir um texto escrito [...] não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Com isso, buscamos conscientizá-los também da importância do ato de produção textual, não como um exercício de cópia, mas sim uma reflexão sobre a própria escrita. E, como as entrevistas foram utilizadas na forma de divulgação, no seminário final (ponto culminante do projeto), buscamos socializar essa produção com os demais alunos do ensino médio.

Portanto, além fazer os alunos atentarem para os problemas que apenas cerceiam a comunidade local, o trabalho com o gênero entrevista lhes deu oportunidade de discutirem e buscarem respostas para esses entaves.

4. Considerações finais

O trabalho com sequências didáticas de língua portuguesa proporciona um aprendizado enriquecedor, significativo ao suscitar práticas de letramento por meio de conteúdos articulados entre si e com a realidade social dos alunos. Tomando o gênero como ponto de partida para reflexões conscientes sobre o uso da linguagem nos mais variados contextos, com atividades de leitura crítica, produção de textos orais e escritos e análise reflexiva de fenômenos da língua/linguagem, pode-se construir um espaço de produção de sujeitos influentes no meio em que vivem.

A partir do uso da entrevista como um dos meios para assegurar um trabalho efetivo com a língua/linguagem e, quiçá, florescer uma consciência cidadã, pudemos notar o quanto o gênero carrega consigo uma capacidade discursiva ininterrupta no fluxo da linguagem. Ele faz parte da vida de todo ser humano antes deste chegar à escola. E são estas práticas, além dos muros da escola, que precisamos sentir e ouvir, pois é nelas que os alunos estão inseridos a maior parte de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio (Orgs.). Trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 61-78.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, I.G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2008, p. 17-25.

GERALDI, J. W. (Org.). Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008b, p. 59-79.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LIMA, A.; ZORAYA, C. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva. In: XAVIER, A. C. (Org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: Ed. do Autor, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 19-34.

SILVA, E. T. da. A leitura no contexto escolar. *Série Ideias*, n. 5. São Paulo: FDE, 1988, p. 63-70. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>. Acesso em: 10-05-2010.

SUASSUNA, L.; COELHO, W. E.; MELO, I. F. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.