

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolveu-se no contexto da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, e tem como tema Produção oral no ensino fundamental, mais especificamente, “Produção do Gênero Oral Entrevista no Ensino Fundamental”.

Para fins de orientação desta pesquisa, focamos em alguns dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) para o ensino de língua: *expandir o uso da linguagem de instâncias privadas para públicas; utilizar os diferentes registros, inclusive os formais, adequando-os à situação comunicativa; compreender textos orais e escritos, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de vida; refletir sobre a língua para expandir suas possibilidades de uso e capacidade de análise crítica.*

Alguns contextos de interação requerem o uso da escrita, mas outros requerem o uso da oralidade. E o grau de formalidade a ser utilizado é determinado pela situação comunicativa, independente da modalidade da língua empregada. Ao ingressar na escola, a criança já leva consigo uma competência oral linguística e comunicativa, pois já faz uso social da oralidade em situações corriqueiras. Esse uso costuma-se desenvolver a partir da escuta de outras práticas orais, na vivência com outros falantes, em geral, familiares.

As situações públicas de interação oral também exigem essa vivência para o conhecimento de certas formalidades, tanto para compreender o que o interlocutor diz quanto para nos manifestarmos oralmente de acordo com a situação. Essas formalidades não costumam ser experienciadas no convívio familiar.

À escola, pois, cabe ampliar a competência comunicativa do aluno, de forma a instrumentalizá-lo com ferramentas linguísticas que o auxiliem na produção de textos adequados aos diferentes contextos (formais e informais, escritos e orais), ampliando as possibilidades de participação social e vivência da cidadania, e evitando situações de exclusão (PCN, 1998), dentro e fora da escola.

Muitos linguistas, entre eles Marcuschi (2008), consideram o gênero oral entrevista como um gênero secundário por circular em contextos públicos de comunicação. É um gênero com o qual os alunos têm, ou terão, contato, desde situações que envolvam uma visita do agente de saúde em sua casa até uma entrevista para emprego.

Entendemos que o estudo desse gênero pode potencializar habilidades cognitivas e linguísticas do aluno, uma vez que se realiza numa situação discursivo-social que demanda o uso de certas formalidades da língua, pelo pouco grau de intimidade entre os interlocutores e pela necessidade de precisão, clareza e escuta atenta tanto do entrevistado quanto do entrevistador, tanto nas perguntas quanto nas respostas.

Nesse contexto, para compreender o processo de produção de gêneros orais secundários, a questão que se busca responder com este trabalho é: Como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental? A hipótese que se defende é a de que a produção desse gênero envolve a análise e reflexão da língua, considerando seu contexto de produção.

A partir dessa hipótese, elegeu-se como objetivo geral, investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Floriano-PI, na produção do gênero oral *entrevista* em contexto de ensino aprendizagem. E como objetivos específicos: verificar a produção do gênero oral entrevista quanto aos seus aspectos formais e funcionais; verificar a produção do gênero oral entrevista quanto o desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta; e elaborar estratégias de ensino que façam os alunos ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Floriano-PI. Inicialmente foi aplicada uma atividade diagnóstica por meio de uma conversa informal com os alunos, a fim de motivá-los a participarem da pesquisa. Iniciamos a conversa perguntando que profissão pretendem seguir, e depois, lançando a proposta de realizar entrevistas com profissionais, buscamos verificar o que eles já conheciam sobre o gênero oral entrevista.

Num segundo momento, orientamos esses alunos a preparar as entrevistas, levantando suas curiosidades sobre a profissão e elaborando perguntas que pudessem levar ao esclarecimento dessas curiosidades. Por fim, observamos, fizemos registros em um diário de pesquisa e gravamos em áudio a realização das entrevistas orais desses alunos com profissionais das áreas em que pretendem fazer carreira.

Pretendíamos analisar o desempenho linguístico dos alunos durante a realização das entrevistas, listando suas habilidades e/ou dificuldades para compreender a fala do interlocutor, bem como para manifestar-se oralmente de forma a garantir a interação, fazendo uso dos recursos que a situação comunicativa exige. Visávamos fazer essa análise à luz da literatura já produzida sobre o gênero entrevista oral, para, posteriormente, elaborar

estratégias de ensino que possibilitem aos alunos ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero.

Uma vez que a língua se concretiza, se modifica e se amplia a partir das interações, nosso estudo fundamentou-se em uma concepção interacionista, funcional e discursiva. Assim, consideramos que é o contexto que determina o modo de usar a língua, seja esse contexto social, cultural e/ou histórico. Buscamos suporte nas correntes linguísticas conhecidas como *Linguística Textual*, com sua proposta de ensino de língua a partir dos gêneros textuais, e *Sociolinguística*, para fundamentar a necessidade da adequação da linguagem ao gênero e ao contexto.

A primeira desenvolveu-se na Europa no século XX, durante a década de 1960. Fávero e Koch (2008, p. 11) comentam que: “A origem do termo linguística textual pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967).”

A Linguística Textual defende que não é por meio de palavras que as pessoas se comunicam, mas por meio de textos, pois a palavra em si não tem sentido próprio, este só é definido pelo contexto, pela relação que essa palavra mantém com outras, com as quais forma um todo: o texto. E mais, que para cada situação comunicativa, formal ou informal, oral ou escrita, há um gênero textual que melhor se adéqua aos propósitos comunicativos dos interlocutores.

A segunda corrente, firmada nos Estados Unidos também na década de 1960, liderada por William Labov, estuda a língua em seu uso real, considerando a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais em que se dá a produção linguística, orientando o falante a adequar seu modo de fala ao contexto no momento de produção. No caso desta pesquisa, focamos mais na variação de registro, que está associada ao grau de formalidade do contexto interacional, por ser este parte do nosso objeto de estudo.

Como base, tomamos os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2008; 2010; 2011); Fávero, Andrade e Aquino (2012); Koch (2012); Castilho (2011; 2012); Bortoni-Ricardo (2004); entre outros. Todos apresentam relevantes reflexões para melhorias no ensino de língua, considerando as especificidades do oral e da escrita, seus contextos de uso e gêneros textuais. Focamos nos gêneros orais secundários, por serem estes de interesse da nossa pesquisa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o ensino de língua no ambiente escolar deve “priorizar gêneros que mereçam abordagem mais aprofundada, [...] textos que caracterizem os

usos públicos da linguagem.” Esses textos tanto se manifestam na escrita quanto na oralidade, no entanto:

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. (PCN, 1998, p. 24)

Gêneros como debates, entrevistas, seminários, peças teatrais, entre outros, quando explorados com propósitos pré e bem definidos podem propiciar situações de aprendizagem significativas para os alunos, da alfabetização até a faculdade. Gêneros escritos também podem converter-se em excelentes oportunidades de oralização, como um recital de poemas. E ferramentas midiáticas, como a rádio escola, por exemplo, são indispensáveis em projetos voltados para o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Motivada por esses pressupostos, esta pesquisa se justifica pelo interesse em contribuir para discussões e elaboração de projetos de intervenção escolar que despertem para o trabalho com a oralidade, mais especificamente para o trabalho com os gêneros orais secundários.

Espera-se contribuir, por minimamente que seja, para discussões no ambiente escolar e em centros acadêmicos, entre professores e professorandos, quanto à necessidade de um ensino da língua focado no desenvolvimento de habilidades que ampliem a competência comunicativa de seus falantes e que viabilizem a produção de gêneros orais secundários, a fim de promover a vivência da cidadania e a inserção no mercado de trabalho.

No capítulo II discutimos a função social da língua, as especificidades de suas modalidades (oral e escrita) dentro de um contínuo e as implicações para um ensino de língua voltado para a ampliação da competência comunicativa do indivíduo pela escuta/leitura e produção de textos diversos e pela análise linguística, dando especial atenção ao objeto de estudo desta pesquisa: os textos orais secundários.

No mesmo capítulo, discorremos sobre o ensino de língua por meio do estudo dos gêneros textuais primários e secundários, orais e escritos, pautando-nos nas contribuições da Linguística Textual. Pontuamos a relevância do contexto como determinante para a seleção e produção do gênero textual, enfatizando como o trabalho com os gêneros pode contribuir para um ensino de língua que realmente leve o aluno a analisar e refletir sua língua.

No capítulo III, tomamos por referência o gênero secundário entrevista oral, por ser um gênero de uso público e do qual os alunos necessitam, ou necessitarão, para inserirem-se em determinados grupos e situações, ou adquirirem bolsas de estudo e até mesmo um emprego.

Assim, abordamos o espaço que a proposta do ensino dos gêneros orais deve ocupar na prática docente, suas contribuições para um ensino de língua contextualizado e que garanta a formação de cidadãos capazes de interagir socialmente em diversas situações por meio do uso da língua.

Também abordamos estratégias de articulação e estruturação dos textos orais, e da entrevista oral em particular, bem como alguns aspectos formais e funcionais envolvidos na produção desse gênero.

O capítulo IV apresenta algumas reflexões sobre a pesquisa científica para justificar a cientificidade deste trabalho. Em seguida, caracteriza-o quanto à sua abordagem, procedimentos metodológicos, natureza e objetivos. Depois apresenta o corpus da pesquisa (campo e sujeitos), os procedimentos e técnicas para coleta e análise de dados.

Dedicamos o capítulo V à análise de entrevistas realizadas pelos sujeitos da pesquisa e a apresentação de uma proposta de intervenção. Primeiro, apresentamos as categorias a serem analisadas, depois passamos à análise propriamente dita, partindo das categorias “produção da entrevista oral: aspectos formais e funcionais” e “produção da entrevista oral: desenvolvimento do par adjacente”.

Para encerrar este capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que visa ampliar as potencialidades dos alunos quanto à escuta e produção do gênero oral secundário entrevista, considerando seu contexto de produção, seus aspectos formais e funcionais.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA

Neste capítulo discutimos a função social da língua, as especificidades de suas modalidades (oral e escrita) dentro de um contínuo e implicações voltadas para um ensino de língua que amplie as competências comunicativas do aluno por meio da leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, primários e secundários, possibilitando-lhes a inserção social, profissional e a vivência da cidadania.

### 2.1 LÍNGUA ESCRITA, LÍNGUA ORAL E ENSINO

A língua se fundamenta na interação verbal, concretizada em textos e discursos, orais ou escritos, presentes no nosso cotidiano em rodas de conversa, carro de som, músicas, rádios, TV, entrevistas, exposições orais, internet, cartazes, panfletos, outdoors, placas, livros, gibis, revistas, jornais, rótulos, bilhetinhos pregados na geladeira e até o livro de cânticos da igreja, entre outros. Essa realidade nos leva a compreender a língua como ação, como atividade que se dá em processos reais de comunicação. Para Elias (2014, p. 11):

Ser competente comunicativamente significa saber fazer uso da língua na sua modalidade oral – e também na modalidade escrita, é claro -, considerando que as situações de comunicação exigem um comportamento linguístico diversificado dos interlocutores numa e noutra modalidade.

A interação por meio da língua significa realizar uma atividade discursiva, ou seja, dizer/escrever, ouvir/ler alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto e em determinadas circunstâncias de interlocução. Cada situação requer comportamentos linguísticos adequados.

A capacidade de produzir textos (orais ou escritos) compreensíveis para outros indivíduos e a capacidade de compreender as produções textuais de outra pessoa, envolvem comportamentos linguísticos, que por meio de práticas de escuta, fala, leitura e escrita nos firmam enquanto sujeitos.

Se o ser humano interage e se afirma pelo uso da língua, é fundamental pensar o ensino dessa língua em suas modalidades, sem priorizar uma em detrimento da outra. Há situações em que o indivíduo se socializa pela escrita, mas há outras situações em que isso se dá pela oralidade. Em ambos os casos, há tanto situações corriqueiras como situações mais formais, que precisam ser ensinadas na escola.

A língua não se manifesta mais na oralidade, nem mais na escrita. O contexto de cada situação comunicativa é que determina quando usar uma ou outra modalidade da língua. Por isso, os papéis e contextos de uso de cada modalidade não se confundem. Ambas são práticas sociais que se concretizam cognitivamente e socialmente em contextos diferentes.

Marcuschi (2010) assegura que as relações entre oralidade e escrita não são divulgadas nem praticadas satisfatoriamente, nem na escola, nem fora dela. Embora saibamos que a oralidade é indiscutivelmente anterior à escrita, também sabemos que isso não a torna mais importante ou prestigiosa.

A escrita se tornou um bem social indispensável não por virtudes iminentes, mas por imposição da sociedade. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. É inerente ao ser humano. É o que nos inicia na racionalidade, é fator de identidade individual e grupal. (MARCUSCHI, 2010). De acordo com Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 169):

Desde o momento em que é aprendida, ela [a oralidade] conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Fazer uso da língua com competência, para interagir com outras pessoas, implica êxito na profissão, na política, na vida afetiva e nas demais relações sociais, elevando a autoestima e melhorando a qualidade de vida, pois proporciona a inserção do indivíduo no meio em que vive, gozando de seus direitos enquanto cidadão.

A natureza da situação comunicativa é que determina a relevância da oralidade ou da escrita para aquele contexto. Em entrevistas para emprego, entrevistas televisivas, numa palestra a ser ministrada, entre outras situações de oralidade, o domínio da língua escrita não será tão útil se não tivermos desenvolvido também nossa oralidade e tudo que demanda o uso efetivo dela. Nem sempre as características de uma dessas modalidades atenderão às necessidades da outra.

Mesmo assim, pontuamos que essas diferenças não opõem oralidade e escrita, pois, embora a oralidade seja concebida oralmente por meio sonoro e a escrita visualmente por meio gráfico, atividades de leitura e escrita podem oportunizar o desenvolvimento de habilidades orais; e o conhecimento das competências orais dos alunos pode viabilizar a criação de intervenções que facilitem as produções escritas.

O aprendizado e uso de uma língua implica inserção e socialização, o que ocorre por meio de práticas sociais tanto escritas quanto orais. Assim como a oralidade não apresenta apenas pontos negativos, também a escrita não tem características que a tornem superior à oralidade.

Tanto a língua oral quanto a escrita apresentam dialogicidade, situacionalidade, dinamicidade, envolvimento dos interlocutores, coerência. Ambas usam as mesmas estratégias comunicativas, possuem função interacional e são submetidas a normas. Suas particularidades dependem do uso, do contexto comunicativo, não lhes são naturais.

E se há um ensino da língua escrita que visa seu uso em práticas sociais diversas, também o ensino da língua oral é necessário, a fim de que o indivíduo possa fazer uso dessa modalidade da língua, com segurança e em contextos comunicacionais diversos. Privilegiar o ensino de apenas uma modalidade da língua é desconsiderá-la em sua integridade.

Para Marcuschi (2008), já há uma presença maior da diversidade de gêneros orais, um tratamento mais adequado da oralidade, da variação linguística e da compreensão de textos orais no ambiente escolar, mas que nem tudo ainda é como se gostaria que fosse. Na verdade, o estudo das duas modalidades deveria ocorrer paralelamente, de forma que uma complementasse a outra.

Aponta para a necessidade de aulas mais contextualizadas, que oportunizem ao aluno vivenciar situações reais de comunicação por meio do uso da língua, a fala de Castilho (2012, p. 102): “Parece evidente que os cidadãos ainda não foram suficientemente expostos a um novo modo de refletir sobre a língua”

Todo aluno que chega à escola sabe que sabe falar, pensar, argumentar, comparar, entre muitas outras habilidades linguísticas. O estudo da língua na escola não pode ser visto pelo aluno como um complemento de um aperfeiçoamento que o melhora, mas não o inova. Precisa, como em outras disciplinas, desafiá-lo a associar, transformar e sistematizar o que sabe. E essa essência e grandeza da língua precisa ser explicada, mostrada, exemplificada e clarificada aos alunos.

A missão da escola é preparar o aluno para o mundo em que vive, ou que irá viver, já que o mundo muda constantemente e com ele as formas de comunicação. Isso requer que o ensino de língua acompanhe essas mudanças em conteúdo e metodologia. Se assim não for, é natural que os alunos se sintam entediados e voltem seus interesses para outros conhecimentos que considerem essenciais.

O aluno precisa compreender que irá necessitar de conhecimentos linguísticos para sua atuação profissional e suas relações interpessoais. E isso requer aulas de língua que

exponham o aluno a situações de análise e reflexão dos diferentes usos da língua, na oralidade ou na escrita. Os recursos usados para falar/escrever/ouvir/ler são ampliados quanto mais praticamos a linguagem.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), o aluno desconhece as especificidades da oralidade e da escrita por não ter sido exposto à reflexão sobre o processamento de cada uma. As consequências de tal realidade costumam acompanhá-lo até a universidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como conteúdos para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental: Língua oral (usos e formas); Língua escrita (usos e formas); Análise e reflexão sobre a língua. Três práticas de linguagem: prática de leitura de textos orais/escritos; prática de produção de textos orais/escritos; prática de análise linguística. Logo, podemos afirmar que tanto a língua oral quanto a escrita devem ser estudadas na escola.

O estudo da língua oral e da língua escrita leva o aluno a refletir os contextos de uso de uma e outra modalidade da língua e os mecanismos que contribuem para a eficácia do uso de ambas, o que requer o conhecimento da variabilidade da língua com o fim de ampliar a competência comunicativa do indivíduo para instâncias diversas.

Um ensino de língua que apresente uma proposta que enfatize o uso da mesma em diferentes situações ou contextos sociais, sem a predominância de atividades de escrita em detrimento de atividades orais no espaço escolar, leva os alunos à reflexão sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também sugerem que os conteúdos de língua portuguesa sejam vistos em função do eixo USO  $\Leftrightarrow$  REFLEXÃO  $\Leftrightarrow$  USO da língua. Assim, são vistos como meios para desenvolvermos habilidades que garantam ao aluno a expansão do uso da linguagem, sendo capaz de adequar-se às diversas situações comunicativas, expressando-se oralmente e por escrito e também adquirindo competências para ouvir um texto oral e ler um texto escrito, proficientemente. Para Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 16):

Somente relacionando uso-reflexão-uso é possível pensar em um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro -, por observar o funcionamento da estrutura da língua.

Quando isso é feito mesmo antes de as crianças escreverem autonomamente, em produções orais elas adquirem progressivamente a capacidade de se adaptarem às situações de comunicação e compreenderem o papel de quem fala/escreve, com que finalidade e o que é preciso para atingir seus objetivos. Gradativamente, sugere-se o trabalho com aspectos linguísticos como a variação linguística, organização estrutural dos enunciados, processos de construção de significação e modos de organização dos discursos.

No entanto, o que predomina no sistema de ensino de língua é a priorização do ensino da escrita em detrimento à oralidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), apenas 2% das páginas dos livros didáticos são dedicadas à oralidade. Na maioria das práticas pedagógicas, o oral costuma não passar de instrumento para o aprendizado da escrita.

É papel da escola ensinar as duas modalidades da língua com a mesma frequência e empenho, numa perspectiva interacional. Estudar o oral ou o escrito em dado momento deve ser determinado pela adequação ao contexto em que estejam inseridos os alunos, bem como aos seus interesses e necessidades.

De acordo com Naspolini (2009, p. 159): “O papel do professor na sala de aula é criar estratégias para que a criança realize trocas verbais e se sinta encorajada a prosseguir diante de questões desafiadoras”. É na interação com o outro que compreendemos os diversos recursos e aspectos da língua. Logo, os conhecimentos linguísticos variam de indivíduo para indivíduo, já que dependem das vivências sociais, culturais, históricas e até das condições orgânicas de cada um.

Numa perspectiva sociointeracionista, concebemos os conhecimentos linguísticos como um processo construído pelo indivíduo, em interação com o meio, ao longo de toda a sua vida. Interagindo com outros indivíduos, vamos interiorizando aspectos e recursos da língua pela influência do meio e do grupo social ao qual pertencemos.

Estando os conhecimentos linguísticos na dependência das vivências de cada indivíduo, é natural que algumas pessoas consigam interagir em situações corriqueiras de uso da língua, mas não o façam em situações de comunicação públicas; que se expressem bem oralmente, mas não por escrito, ou vice-versa.

Isso acontece porque algumas crianças aprendem a falar em ambientes letrados\*, outras não. Algumas convivem com uma diversidade de textos (orais e escritos) desde pequenas, outras só depois que ingressam na escola, e outras nem depois de ingressas, e ainda

---

\*Letrados, neste trabalho, no sentido de letramento linguístico do ponto de vista de Cagliari (2009)

outras que não têm a oportunidade de ir à escola. Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 98), lembram que:

Os estudos da Psicologia Cognitiva avançaram com Piaget e Vygotsky, ratificando a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem e do papel essencial dela no progresso cognitivo da criança.

Ao longo de nossas vivências linguísticas, novos conhecimentos vão se agrupando aos já adquiridos, não de forma passiva, mas num processo de reconstituição interna, que nos modifica, modifica nossas produções linguísticas e vai dando origem a novas teorias, novas formas de ver e estudar a língua.

Por isso, Marcuschi (2010) considera a língua como um fenômeno heterogêneo (múltiplas formas), variável (suscetível a mudanças), histórico e social (se desenvolve em práticas sociais), indeterminado (depende das condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (produção escrita e produção oral).

Passemos à discussão das situações de uso da língua por meio das produções escritas e orais que fazemos no dia a dia, nos mais variados contextos de interação por meio da língua.

## 2.2 PRODUÇÃO ESCRITA, PRODUÇÃO ORAL E ENSINO

Enquanto a linguagem oral é adquirida naturalmente, a linguagem escrita requer esforço social, geralmente pela escolarização formal. A aquisição da escrita envolve aspectos como tempo, experiências de linguagem vivenciadas anteriormente, expectativas, metas e metodologias do professor e também a natureza da escrita em si.

De acordo com Gomes (2009), o aprendizado da leitura e o exercício constante dessa atividade criam uma representação visual da palavra escrita, que vai sendo armazenada em um dicionário mental que ela denomina de léxico visual. Sempre que interagimos, acessamos esse dicionário para escolher a palavra a ser dita/escrita ou para compreender a palavra dita/escrita por outrem.

O processo de aquisição da língua inclui a ampliação constante desse dicionário mental pela leitura e pela escuta de palavras, termos e expressões linguísticas. Quanto mais praticamos a leitura e a escuta, menos necessidade teremos de analisar e sintetizar o que é dito/escrito, e mais agilidade teremos nas nossas produções orais e escritas.

Produzir um texto é mais que refletir o mundo, mas (re)construí-lo. Produzindo textos, passamos a dominar a língua, os saberes, os valores, a cultura. Utilizamos a fala e a escrita para expressarmos nosso pensamento. Para isso, alguns mecanismos cerebrais são necessários para o planejamento e execução daquilo que desejamos expressar. Sobre eles discorreremos na segunda seção do próximo capítulo.

Em geral, aquilo que escrevemos será lido em outro tempo, lugar e contexto diferentes do tempo, lugar e contexto de produção. Então, a produção escrita exige que imaginemos esses fatores, no momento da produção, para evitar interpretações errôneas ou até mal entendidos. Para Marcuschi (2008), desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente.

Assim, a escrita requer mais atenção e cuidados na escolha das palavras, na construção da frase, no uso da pontuação etc., pois o texto escrito precisa ser completo, pois nele não aparecem os gestos, tom de voz, expressões fisionômicas, presentes na produção oral. Também a necessidade das retificações e retomadas nem sempre são percebidas no momento da produção escrita.

Mesmo numa boa produção escrita, não podemos impedir que esse texto seja interpretado de outra forma que não aquela que pretendemos. Em épocas diferentes, por exemplo, palavras e sinais de pontuação, entre outros, podem ter significados e pesos diferentes, e a não presença do locutor delega ao interlocutor o poder de interpretá-los ao seu bel prazer.

Ao ler um texto escrito, o leitor se torna coautor do texto, fazendo suas inferências nem sempre compatíveis com o que o autor realmente queria dizer, por isso, quando escrevemos não podemos manter o controle sobre o texto escrito. Ao contrário, pelo fato do texto oral ser produzido em presença do interlocutor, o retorno é imediato, o que torna possível manter certo controle sobre o que produzimos.

Assim, as produções orais são mais despreocupadas, no sentido de que podemos contar com recursos semióticos, visuais e auditivos. Nessa modalidade da língua dependemos muito do contexto. E qualquer mal entendido, informação ambígua ou obscura, estaremos lá para dar esclarecimentos e suprir detalhes.

Por outro lado, tanto na leitura quanto na produção escrita podemos reler o texto quantas vezes forem necessárias, parar para consultar um dicionário, uma enciclopédia ou qualquer outra fonte de informação, já que a interação não se dá no momento da produção. Também é possível apagar ou reescrever algo, no caso da produção, ou pular a leitura de algo escrito. No texto falado, isso é praticamente impossível.

Embora até os quatro anos a criança já tenha um pleno domínio da linguagem oral, isso não implica em dizer que ela já não tenha nada a aprender sobre essa modalidade da língua. Sobre isso, Marcuschi (2008) também aponta que os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos, ignorando que eles já falam (dominam a língua) quando entram na escola.

Não se trata necessariamente de ensinar o aluno a falar, pois ele já sabe, mas de a escola mediar o contato entre o aluno e formas orais em situações que nem sempre são vivenciadas fora da escola, mas que devem ser dominadas. Trata-se de o aluno organizar textos orais mais elaborados. Enfim, um processo ensino-aprendizagem dos usos da língua e não a língua propriamente.

A língua oral tem dois processos, um de recepção, a escuta, e outro de produção, a fala. Esses processos precisam ser potencializados pelo ensino de língua na escola. Assim como a escuta envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais para a compreensão do que é dito, o mesmo acontece com a produção oral (fala). Questões de personalidade, emocionais e culturais também costumam interferir. E é por isso que a língua oral deve ser estudada na escola.

A produção oral documenta tanto o momento de planejamento do texto, o momento pré-verbal, de cunho cognitivo, quando selecionamos o que vai ser dito e analisamos as condições de interação (diálogo interno); como também explicita o momento de execução verbal, quando representamos no léxico e na gramática as ideias consideradas adequadas, dando-lhes uma representação fonológica e fazendo constantes ajustes sociopragmáticos no planejamento anteriormente feito (CASTILHO, 2012).

Essas duas fases, de planejamento e execução do texto oral, são simultâneas e em tempo real, os interlocutores se fazem presentes e interferem na construção do texto. Isso pode ser observado pela presença de marcadores discursivos, repetições, hesitações, interrupções, retomadas etc., mostrando como funciona nossa língua quando falamos.

A produção oral possibilita uma análise privilegiada das intenções dos interlocutores, dos propósitos reais da situação comunicativa, do porquê das escolhas lexicais feitas etc. Isso se dá também porque o corpo fala, e em presença de nosso interlocutor é quase impossível inibir certos sinais que também comunicam: tremor, ansiedade, suor, alegria, tristeza.

Assim, é possível dizer que a principal diferença entre as produções orais e as produções escritas é que estas últimas não dispõem das informações contextuais, porque quase sempre quem as lê não estará inserido no mesmo contexto de quem as escreveu. Essas são questões que a escola não costuma levar o aluno a refletir, como assegura Castilho (2012).

Muitas pesquisas e trabalhos orientam a prática pedagógica voltada para o ensino da produção escrita. No entanto, orientações para o trabalho com a produção oral ainda são escassas, provavelmente devido à ideia equivocada de que o aluno não precisa ser ensinado a falar, uma vez que já chega à escola falando.

Crescitelli e Reis (2014) sugerem que entre as muitas etapas de trabalho com a produção oral, três são imprescindíveis: a gravação, a transcrição e a retextualização, a fim de que o aluno perceba as especificidades da oralidade e também as semelhanças com a escrita. Isso pode ajudá-lo a utilizar de forma consciente as marcas de uma modalidade na outra para propósitos definidos, bem como saber quando não é conveniente fazê-lo.

A etapa de gravação requer recursos adequados, e embora seja necessária, deve-se considerar que ela é apenas um recorte, uma vez que ela, sozinha, não torna conhecido o contexto de produção do texto oral, que é audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado.

O contexto é articulado por marcadores conversacionais, hesitações, segmentações, interrupções, digressões etc., que caracterizam a conversação e designam tanto elementos verbais, quanto prosódicos e até não-linguísticos, assegurando o desenvolvimento do tópico discursivo de forma coesa. E estes não podem ser identificados numa gravação.

Na oralidade, o contexto do texto (participantes presentes ou ausentes, dois ou mais, próximos ou distantes; suporte; gênero; trocas livres, controladas ou parcialmente controladas) não precisa ser explicitado na fala, está no entorno, pode ser inferido, pois a situação é externa ao ato verbal. E isto também não pode ser identificado numa gravação.

Assim, a segunda etapa proposta por Crescitelli e Reis (2014), a transcrição, requer não apenas a leitura de textos transcritos, mas a escuta atenta. Se for necessário, pode-se criar um sistema de transcrição com os próprios alunos. Essa etapa permite analisar as especificidades do texto oral e suas estratégias de construção. A proposta de transcrição proporciona um estudo da língua que parte do que se fala, da compreensão do processo de variação e mudança da língua para depois ir à norma e à escrita.

Com base em Castilho (2012), Marcuschi (2010) e Crescitelli e Reis (2014), afirmamos que um dos erros da escola, além de se omitir a ensinar a língua oral, é analisar possibilidades de discursos, textos prontos, em geral já transcritos, em vez de textos orais reais, produzidos na própria sala de aula, no ambiente escolar, na interação com o professor, com os colegas; ou gravados no ambiente familiar; ou ainda assistidos num programa de TV, ouvidos no rádio ou pesquisados na internet etc., transcrito pelos próprios alunos.

A retextualização é a etapa da escrita do texto oralizado. O êxito dela dependerá do êxito das etapas anteriores e de uma série de outros fatores. Segundo Crescitelli e Reis (2014),

a retextualização é um procedimento que envolve compreensão e interpretação da forma e do conteúdo, eliminando pausas, marcadores conversacionais, truncamento das frases, repetições, correções, paráfrases etc.

É essa etapa que consolidará as semelhanças e diferenças entre a produção oral e a produção escrita para o aluno. Nela, o aluno percebe que oralidade e escrita não são opostas, mas se complementam. Para isso, o professor não pode se preocupar tanto com regras, tampouco com o tempo, mas em fazer um trabalho articulado com teorias de base linguística. Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 78) garantem que:

Comparando textos orais e escritos, será possível perceber as suas especificidades e as possíveis alterações nas funções e nos usos dos elementos linguísticos em decorrência das mudanças na modalidade textual. [...] Esse tipo de atividade leva os alunos a pensar sobre a língua, conhecê-la melhor e ser mais ativo na construção do conhecimento linguístico.

A produção oral não deve ser orientada com base na escrita, mas com base nas características da oralidade. Os textos orais obedecem a um planejamento estrutural, têm regras próprias e são interacionais, merecendo uma análise cuidadosa em sala de aula.

Ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas [...], em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 158).

Esse trabalho facilita a percepção do aluno de que não há certo e errado, mas características próprias da oralidade e características próprias da escrita, e que, portanto, não se pode avaliar uma a partir das características da outra. Assim, ao produzir um texto, o aluno observará primeiro o seu contexto de produção (oral ou escrito, formal ou informal).

Primeiro pensamos no que queremos dizer/escrever, depois buscamos as palavras adequadas e estruturamos as sentenças de acordo com as normas da língua, tudo isso considerando o contexto, o interlocutor e nossos propósitos comunicativos. É pelas distintas práticas sociais que sabemos que nosso comportamento discursivo varia de ambiente para ambiente, de situação para situação, de interlocutor para interlocutor.

Logo, as escolhas feitas ao dizer/produzir um texto não são aleatórias. Mesmo que inconscientes, são decorrentes de condições de produção: quem fala/escreve, para quem, como falar/escrever (modos de dizer) e com que finalidade. Mas se o aluno não for orientado

a analisar essas condições de produção em textos de outros, dificilmente o fará, com precisão, sozinho, em seus próprios textos, sejam eles orais ou escritos.

Então, podemos inferir que a proposta de ensinar a língua a partir dos gêneros textuais vai além de o aluno apenas ler e analisar esses textos, é preciso levar à sua escuta e produção, considerando especificidades e contextos de uso da modalidade linguística e do gênero textual, analisando e refletindo quanto aos aspectos formais e funcionais da língua.

Discorreremos, a seguir, sobre um ensino de língua pautado no estudo dos gêneros textuais. Para isso, levantamos as contribuições da Linguística Textual, depois as implicações para o ensino de língua, demandadas pela diversidade de gêneros que circulam socialmente: orais, escritos, formais (secundários) e informais (primários).

### 2.3 ENSINO DE LÍNGUA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS

A Linguística Textual (LT) vem contribuindo significativamente para que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos seja pautado na escuta e produção de gêneros orais secundários, observando o uso de registros formais e adequação da linguagem à situação comunicativa.

Na Europa, a partir da segunda metade da década de 1960, começou a desenvolver-se a Linguística Textual, uma nova vertente da Linguística, que tem como principal objeto de investigação o texto. A origem do termo pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora, no sentido que lhe é atribuído atualmente, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich (1966, 1967). Segundo Fávero e Koch (2008, p. 12):

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

Ao longo da evolução da Linguística Textual, seu objeto de estudo acabou por receber diferentes concepções, levando esta nova linha a realizar, em sua trajetória, etapas distintas, sobre as quais não discorreremos, tendo em vista que esse não é o interesse deste trabalho.

Salientamos ainda que os pressupostos aqui percorridos fundamentaram-se a partir de uma concepção sóciocognitivainteracional, que, de acordo com Koch (2012), vê o texto como o próprio lugar de interação entre os agentes sociais.

Essa corrente linguística defende que não é por meio de palavras que as pessoas se comunicam, mas por meio de textos, pois a palavra em si não tem sentido próprio, este só é definido pelo contexto, pela relação que essa palavra mantém com outras, com as quais forma um todo: o texto.

A Linguística Textual ao longo de seu desenvolvimento foi mudando o foco de interesse em suas pesquisas, dos aspectos sintáticos, relativos à coesão do texto, para aspectos semânticos, até a função sociocomunicativa e pragmática. Isso levou a muitos dilemas até sua consolidação. Hoje, o objeto particular de investigação da Linguística Textual é o texto como forma específica de manifestação da linguagem.

Para os linguistas dessa corrente, há uma diversidade tão grande de textos quantas são as situações de comunicação. Para cada situação comunicativa há um gênero textual que melhor se adéqua ao contexto, e este gênero é definido pelos propósitos comunicativos.

A Linguística Textual tem contribuído com o professor de língua portuguesa na difusão de conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento do ensino de língua a partir de textos: os recursos linguísticos e as condições necessárias para a construção da textualidade e, conseqüentemente, a seguridade na produção de sentidos.

Outra contribuição da Linguística Textual parte das reflexões quanto ao estudo da gramática, disponibilizando variadas escolhas e combinações dos elementos nos inúmeros textos. Essas escolhas e combinações vão levar o ouvinte/falante/leitor/produtor de um texto à construção do seu sentido.

Para que esse processo de construção do sentido textual ocorra de forma eficaz cabe ao produtor utilizar-se de estratégias, fazendo um balanceamento entre as informações que deverão estar explícitas ou implícitas no texto. As informações serão explícitas quando o seu produtor fizer uma análise adequada das informações que de fato necessitam estar presentes no texto, ou seja, conhecimentos que esse produtor acredita que o interlocutor não possua.

As relações entre informações presentes no texto e conhecimentos cognitivos partilhados entre os interlocutores podem ser percebidas através de estratégias de sinalização. O produtor deve, através das marcas deixadas no seu texto, levar o leitor/ouvinte a refazer o contexto sociocognitivo em que o texto foi, ou está sendo produzido.

Continuaremos essa discussão incitada pela Linguística Textual, percorrendo sobre a diversidade de gêneros que nos cerceia, e como seu estudo e produção podem promover um

ensino de língua mais significativo, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos e levando à formação de cidadãos capazes de se expressarem oralmente ou por escrito tanto em situações informais, quanto em situações que exijam maior formalidade.

Para Cavalcante (2013) a variedade de motivos que fazem os indivíduos interagirem (informar, persuadir, reclamar, solicitar, anunciar etc.) leva a múltiplas possibilidades de interação linguística, em formas específicas e mais ou menos estruturadas, convencionadas sócio-historicamente, com relativa estabilidade, denominadas gêneros discursivos.

Marcuschi (2011) afirma que o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar, voltada especialmente para o funcionamento da língua, e que, por isso, devemos vê-los como entidades dinâmicas e não como modelos estanques, com estruturas rígidas, tendo em vista que entre as muitas teorias de gêneros, predominam as que consideram a flexibilidade e a variedade da língua. Como a língua, os gêneros também variam, se adaptam e se multiplicam.

Foram as reflexões de Bakhtin que levaram à ideia central de gênero como de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, logo, relativamente estável. Essa diversidade de gêneros se dá pelas necessidades comunicativas, pela modalidade da língua, pelo grau de formalismo, pela possibilidade de participação simultânea dos interlocutores, pela frequência com que circula na sociedade etc.

Bakhtin (1992) teria estabelecido uma distinção entre gêneros primários e secundários do discurso, que numa interpretação de Faraco (2009) não seriam princípios de classificação do discurso, mas uma distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve trabalhar tanto os gêneros textuais orais espontâneos (primários) como os mais regulados (secundários). O problema é que a maioria das crianças e adolescentes brasileiros, especialmente da escola pública, têm pouco acesso à variedade de textos, menos ainda aos secundários, próprios de situações comunicativas públicas, formais. Constatamos isso no material do Programa Nacional Biblioteca da Escola (2008, p. 20):

Segundo WERTHEIN (Correio Braziliense, 10 abr. 2005), ex-representante da UNESCO no Brasil, calcula-se que, no País, 73% dos livros está concentrado nas mãos de 16% da população, e ainda, segundo dados do IBGE, 89% dos municípios não têm bibliotecas públicas e 65% não possui livrarias, nem lojas de música. As bibliotecas equipadas estão localizadas nas zonas urbanas ou nas áreas centrais das cidades. Dados levantados pelo Censo Escolar 2004 (INEP) mostram que, das 53 mil bibliotecas escolares existentes em todo o país, 46 mil (86%) encontram-se em áreas urbanas, sendo que a rede privada concentra o maior número de bibliotecas.

De acordo com o Portal Brasil (2014), “o percentual de brasileiros que leem jornais ao menos uma vez por semana permaneceu em 21% entre as duas rodadas da PBM [Pesquisa Brasileira de Mídia]”. E segundo relatório de pesquisa da Federação Nacional das Agências de Propaganda (2010), apenas 34,9% da população brasileira lê revistas mensais.

Essas estatísticas comprovam que o acesso à leitura em nosso país não é fácil e nos leva a concluir que as crianças chegam à escola sem ter tido a oportunidade de conviver e se familiarizar com situações formais de circulação da produção escrita, desconhecem muitas de suas manifestações e funções. O relatório da FENAPRO também afirma que dos 46,1% dos entrevistados que acessam a internet, 46,3% buscam apenas lazer, não acessam textos mais formais.

Esse mesmo relatório também revela que dos 96,6% dos entrevistados que assistem TV, 64,6% consideram os telejornais a programação mais relevante. Mas o que queremos destacar é que destes, 34% estão na faixa etária de 25 a 39 anos e 25,6% estão na faixa de 16 a 24 anos, estes saindo da educação básica, aqueles já egressos da mesma.

Um estudo realizado pelo Instituto Ipsos Marplan revela dados preocupantes quanto ao hábito de ouvir textos. Segundo esse estudo 74% das pessoas entrevistadas (em um contingente de mais de 37 milhões) ouvem rádio com frequência, mas o maior percentual de ouvintes está na faixa etária de 25 a 34 anos, ou seja, não mais cursando a educação básica. Outro dado que chama a atenção é que a maior parte dos entrevistados alega ouvir rádio para passar o tempo livre, ouvir programas específicos ou simplesmente se distrair, e o fazem em paralelo com outras atividades rotineiras como limpar e arrumar a casa, dirigir etc.

Outra pesquisa realizada de julho/2011 a agosto/2012 pelo Target Group Index com 20 736 pessoas de ambos os sexos, de diferentes classes, entre 12 e 75 anos, nas principais capitais brasileiras, obteve como resultado que: 92% das pessoas entrevistadas ligam o rádio mais para ouvir músicas; 46% noticiário local; 36% noticiário nacional; 27% noticiários policiais; 20% programas de entrevistas; 16% comentários esportivos e 16% programas religiosos.

Os dados supracitados apontam a urgência de não apenas colocar o aluno em contato com os diferentes gêneros e suportes textuais que circulam socialmente, mas levá-los a compreender, além da função que desempenham, em que contextos estão inseridos, quais os seus aspectos formais e funcionais, entre outros, sejam esses textos orais ou escritos, primários ou secundários.

O pouco contato com a diversidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade constitui um obstáculo para a integração com a comunidade e a inserção social,

visto que esse pouco contato implicará pouco conhecimento sobre como funciona o sistema linguístico, logo, pouca ou nenhuma segurança linguística para interagir na maioria das situações comunicacionais, o que leva à exclusão social e a baixa autoestima.

O contato com textos que circulam socialmente, em instituições privadas e públicas, pode levar os alunos a conhecerem o espaço de circulação, manutenção, distribuição e venda do texto, também os diversos portadores, os instrumentos e tecnologias utilizados para o registro, além de formas de aquisição e de acesso. Mas precisa ser um trabalho pensado, planejado. O professor precisa estar capacitado para mediar um contato produtivo do aluno com o texto (oral ou escrito).

A escuta/leitura e produção dos diversos textos (orais e escritos, primários e secundários) possibilita expressar-nos de maneira clara, coerente e objetiva; ler adequadamente; ouvir atentamente; refletir nossos próprios textos; utilizar linguagem adequada aos ouvintes/leitores, bem como entonação/pontuação, dicção/ortografia, regência e concordância, clareza e precisão, coesão e coerência, além da postura adequada à situação de comunicação.

Quando essa prática da linguagem inicia no ambiente familiar e é sistematizada na escola por meio de atividades de leitura e produção de textos diversos, a competência discursiva do aluno é desenvolvida, o que propicia a compreensão e produção de textos cada vez mais adequados à sua finalidade e ao seu interlocutor.

No entanto, de acordo com Marcuschi (2008), há mais gêneros sugeridos para a compreensão, tanto pela escuta quanto pela leitura, do que para a atividade de produção, conforme quadros abaixo demonstrados por ele. Segundo o autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais não negam que haja mais gêneros, mas estes não costumam ser lembrados.

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE COMPREENSÃO DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbetes enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Figura 1 – Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 210)

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Figura 2 – Gêneros previstos para a prática de produção de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 210)

Mais que colocar o aluno em contato com a diversidade de textos orais ou escritos, é preciso criar situações em que o aluno produzirá esses textos com propósitos reais, para alguém com “RG e CPF”. Apenas levando o aluno a fazer uso real da língua em diferentes contextos é que ele compreenderá os diferentes usos dessa língua e desenvolverá a competência comunicativa necessária para interagir em situações reais de comunicação.

Partindo da realidade do aluno, dos usos que ele faz da língua em seu dia a dia, podemos levá-lo a refletir esses usos para que ele possa melhor compreendê-los e ampliá-los para outros contextos em que outros usos se façam necessários, sabendo adequar sua fala ou sua escrita ao seu interlocutor e aos seus propósitos comunicativos.

Alguns gêneros se aproximam mais da escrita, outros da oralidade, pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os falantes. Mesmo assim, o ensino da oralidade não pode ser visto sempre isolado da escrita e vice-versa, o que não quer dizer que ambas não tenham suas particularidades, seus contextos de uso, seus próprios gêneros textuais.

Assim, pode-se optar por oralidade e escrita na concepção de Marcuschi (2010) como práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas permitem a elaboração de textos coerentes, claros e coesos, formais ou informais, dando conta de passar informações e promover situações comunicacionais eficazes.

O sistema da língua é o mesmo para a oralidade e para a escrita, mas as relações sintáticas, as condições de produção, transmissão e recepção são de ordens nem sempre iguais. “As diferenças entre a fala e a escrita estão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Esse mesmo contínuo parece existir entre gêneros orais e gêneros escritos, enquanto formas de representação de ações sociais. O esquema a seguir, sugere uma série de gêneros

orais e escritos organizados nesse contínuo, considerando não apenas a forma de produção, mas o grau de formalismo em relação às situações comunicativas e os domínios discursivos.

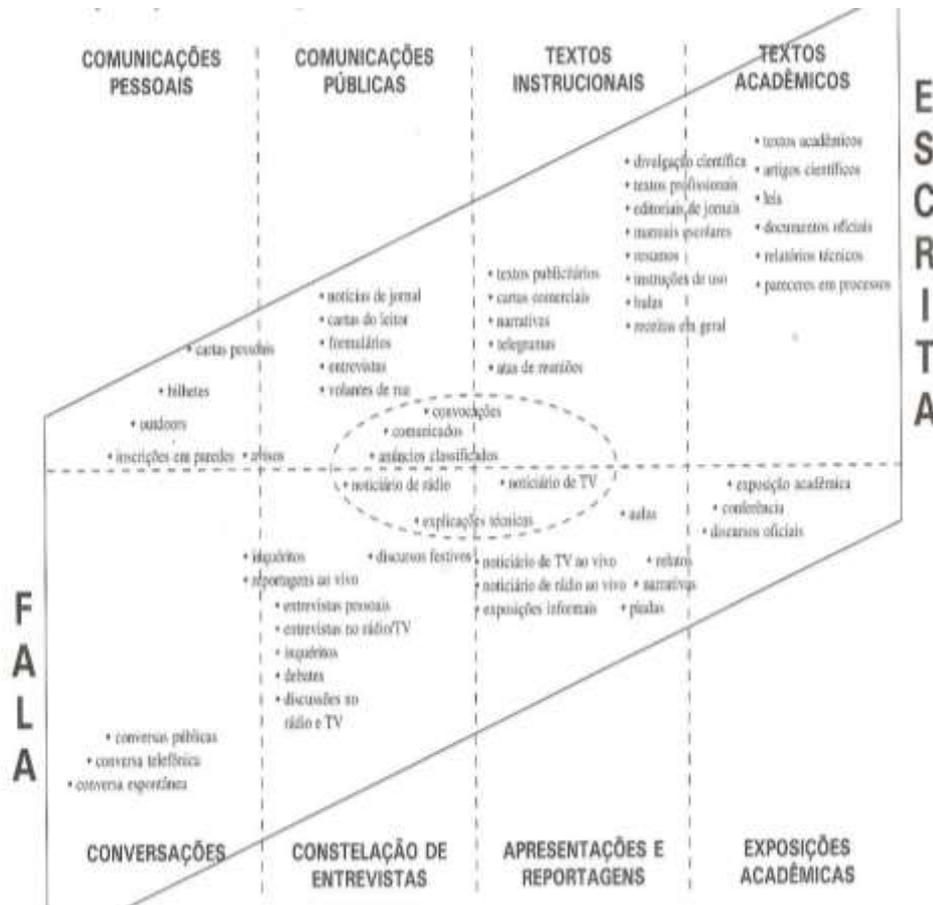


Figura 3 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 41)

A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e as instâncias em que circulam são pistas de leitura para a criação de expectativas do leitor/ouvinte diante do texto, facilitando a interação entre o aluno e o texto, seja ele escrito ou oral.

A percepção das particularidades da escrita e da oralidade leva também à percepção das implicações na produção de gêneros escritos e de gêneros orais, seus contextos de uso, suas finalidades, a que público se destinam e qual a linguagem empregada. Essa análise está ligada ao reconhecimento da (in)formalidade da situação comunicativa.

Auxiliar os alunos a passarem das formas de produção oral cotidianas a outras mais formais, mais mediadas, é colocar o aluno em situações diversas que o levem ao domínio não apenas de recursos linguísticos, mas também de instrumentos semióticos mais complexos, é desenvolver sua competência comunicativa.

Cada gênero textual se caracteriza pelos conteúdos temáticos, formas de composição e marcas linguísticas próprias. Logo, aprender um gênero não quer dizer que o aluno seja capaz de compreender e produzir outro. No entanto, a aprendizagem de um gênero leva o aluno a comparar diferentes gêneros podendo identificar elementos comuns e elementos particulares de cada gênero, permitindo o agrupamento de diferentes textos em tipos de discurso.

Percebemos, então, que é importante que o aluno compreenda como o texto, seja ele oral ou escrito, é produzido, como ganha determinada forma e por que usa determinados recursos e não outros, como as palavras se combinam, que significado assumem e qual o peso da entonação/acentuação/pontuação em diferentes contextos, entre outros fatores relevantes na composição do texto.

Iniciar esse trabalho por meio dos textos produzidos pelos próprios alunos viabiliza a compreensão da unidade temática, da escolha e combinação das palavras, das intenções por trás do texto, do gênero e de como ele se estrutura. Pode-se também mostrar como um texto oral, produzido pelo aluno, se estruturaria na escrita, levando os alunos a perceberem as particularidades de cada modalidade da língua (oral e escrita).

O formato de nossas atividades linguísticas varia muito, sejam elas orais ou escritas. Há muitos usos da língua. Há muitas formas comunicativas. E são os usos que determinam as formas e revelam as intenções comunicativas, as terminologias e expressões típicas, os gêneros textuais.

Embora tendendo a nos monitorar mais na escrita do que na fala, hábito adquirido na própria escola, o papel social que desempenhamos na construção do texto é que determina o maior ou menor grau de monitoração. Dependendo do contexto, a entonação, repetição, interrupção etc. em um texto oral, pode ter diferentes finalidades comunicativas, variando também de acordo com o público a que se destina.

Cavalcante (2013) acrescenta que tanto para compreender como para produzir textos é necessário mobilizar não apenas conhecimentos linguísticos, mas também aqueles adquiridos na convivência social, uma vez que estes nos dão referências para que possamos agir nas diversas situações e eventos comunicativos, sejam eles formais ou informais.

Estar inserido na comunidade linguística significa ter comportamentos letrados, atitudes como gosto pela leitura, hábito de escrever, de ouvir, de fazer negociações orais etc., ou seja, possuir saberes que nos possibilitem usufruir dos benefícios trazidos pelo uso adequado da língua.

O contato com os mais variados gêneros disponíveis na esfera social, possibilita ao aluno formar um repertório de conhecimentos textuais e linguísticos. Pautado por gênero, o

ensino e a aprendizagem abordam o texto e suas especificidades e também o contexto de produção, o aluno passa a refletir e analisar a língua no próprio uso dela.

Quando se fala em contato com a diversidade de gêneros textuais não se pode esquecer dos gêneros orais. É equivocada a ideia de que não é necessário ensinar o aluno a falar, pois em algumas situações, especialmente as públicas, nem sempre o aluno consegue fazer uso da fala para se comunicar. Para Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 41) ler:

[...] é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por fazerem parte, também da experiência do leitor. A tarefa não pode, então, deixar de lado textos orais nem se restringir à alfabetização ou às primeiras séries do ensino fundamental, mas deve estender-se durante toda a vida escolar, [...]

Perceber também como o texto se organiza composicionalmente, como as palavras se combinam, em que tom são usadas e o que está nas entrelinhas, nos leva a acessar nossos conhecimentos prévios e posicionar-nos frente ao texto, ao autor, à ideologia ou fato apresentados no texto.

No próximo capítulo, aprofundaremos reflexões quanto ao trabalho com os gêneros orais secundários, mais especificamente, o gênero oral secundário entrevista.

### 3 O GÊNERO ORAL SECUNDÁRIO ENTREVISTA

Neste capítulo discorreremos inicialmente sobre os gêneros textuais orais secundários, sua estrutura em geral, seus elementos constituintes, características específicas, e algumas implicações pedagógicas; e o encerramos delimitando as especificidades do gênero oral entrevista: sua finalidade, linguagem, função social, espaço de circulação etc., enfim, seus aspectos formais e funcionais e seu contexto de produção, por ter sido o gênero selecionado para a coleta de dados de nossa pesquisa.

#### 3.1 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Em situações informais de comunicação podemos perceber o uso de gêneros que costumam ser denominados primários, aqueles produzidos sem muito monitoramento por parte do produtor. São usados quando há um certo grau de intimidade entre os interlocutores, em rodas de conversas, em bate-papos virtuais ou não, em avisos simples, lembretes ou recados na porta da geladeira etc.

Para situações de comunicação pública, onde não há tanta proximidade entre os interlocutores, há gêneros específicos. São os denominados gêneros secundários. Esses gêneros exigem maior monitoramento, pois há modos de dizer, termos específicos para cada gênero.

Assim, como a escrita, a oralidade também apresenta gêneros textuais mais formais, menos formais e outros mais informais. Assim como os primários, os gêneros secundários se manifestam tanto na escrita quanto na oralidade.

Marcuschi (2008), Santos, Riche e Teixeira (2013), Cavalcante (2013), entre outros, corroboram com o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais: a escola deve trabalhar tanto os gêneros escritos quanto os orais, tanto os textos de espaços privados (primários) quanto de espaços públicos (secundários).

Kress (2003, apud Marcuschi, 2011, p. 24) afirma que: “os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos, como os documentos em geral e os textos de atos rituais e comunitários.”

Na comunicação oral privada, o aluno consegue se sair bem porque vive a situação, ouve e toma outras falas por modelo. Isso lhe garante certa segurança linguística para

interagir, uma vez que conhece os modos de dizer do gênero a ser usado, pois já os experienciou, já houve aprendizagem por meio de um ensino, mesmo que informal.

Os gêneros orais secundários também precisam ser vivenciados no ambiente escolar, conduzindo os alunos a perceberem suas formalidades, convencionalizadas ao longo dos tempos. A escola deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc., situações didáticas em que essas atividades façam sentido de fato (PCN, 1998).

É preciso colocar a criança em contato com a variedade da língua, as diferentes formas de falar, considerando o lugar social, o interlocutor e a finalidade da situação comunicativa para garantir a produção de textos orais proficientes. De acordo com Schneuwly (2004, p. 135):

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

O desenvolvimento da fala se dá por meio de intervenções mediadoras enquanto aprendemos e automaticamente usamos a língua em situações reais de comunicação. Mas para Cagliari (2009) não se ensina ao aluno como ele fala, qual a função dos segmentos fônicos, como se compõem a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua que ele usa.

Para estimular o aluno a falar, é preciso deixar o aluno falar, respeitando principalmente sua variante dialetal. A preocupação com o falar “correto”, sem uma reflexão do funcionamento da língua, acaba inibindo a criatividade do aluno no uso da fala, no seu modo diferente de dizer e, conseqüentemente, a compreensão da língua enquanto sistema. Sobre isso Crescitelli e Reis (2014, p. 37) discorrem:

Todos nós sabemos que saber se expressar adequadamente, saber se impor pela palavra, defender um ponto de vista, saber explicar um fato, argumentar, narrar e adequar a fala às diferentes situações interacionais do dia a dia são atos que não dependem exclusivamente do alto grau de letramento, fluência na leitura, conhecimentos gramaticais, redação etc.; dependem, sobretudo, da competência comunicativa ou interlocutiva.

Deixando o aluno falar, podemos detectar suas dificuldades. Isso é o que possibilitará a elaboração de atividades que possam colocá-lo em contato com outras situações em que a fala deva se dar usando outra variante da língua, considerando o lugar, a finalidade e o

interlocutor. Analisar situações diversas em que a variante dialetal é a mesma, mas o lugar, a finalidade e o interlocutor são diferentes, também é uma proposta significativa.

Apresentamos a seguir algumas contribuições da Sociolinguística para um ensino de língua (oral e escrito) que propicie o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo também em instâncias públicas. Mais adiante retomaremos a discussão sobre o trabalho com os gêneros orais.

A Sociolinguística estuda a língua em seu uso real, considerando a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais em que se dá a produção linguística, orientando o falante a adequar seu modo de fala, ou escrita, ao contexto no momento de produção. Essa corrente firmou-se nos Estados Unidos na década de 1960 sob a liderança de William Labov.

De acordo com Cezario e Votre (2010), um dos principais objetivos da Sociolinguística é estudar os fatores que motivam a variação linguística. A variação não é vista por essa corrente linguística como efeito do acaso, mas como advinda de fatores culturais, linguísticos e extralinguísticos. Logo, o que leva a língua a variar são os diferentes contextos em que ela está inserida, sejam eles regionais, sociais ou mesmo históricos.

O advento da Sociolinguística consolidou o estudo da diversidade e da variabilidade como características inerentes da língua, demonstrando a sistematização existente no uso das variantes de uma língua e dando fim à ideia de “erro” na fala, concebida por questões sociais e não linguísticas. Uma das grandes contribuições da pesquisa sociolinguística foi a constatação de que muitas formas não-padrão também são usadas na fala de pessoas com nível superior, principalmente em momentos informais (CEZARIO e VOTRE, 2010).

A principal contribuição da Sociolinguística na contemporaneidade é que ela vem ajudando na superação de uma visão preconceituosa em relação às variantes não-padrão da língua, levando-nos a compreendê-las como estruturadas e funcionais, considerando seu contexto de uso e intenções comunicativas.

Labov demonstrou que é impossível compreender a variação fora do contexto em que ela é produzida. O estudo dos processos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004) e Castilho (2012), entre outros, permite estabelecer as variações linguísticas como decorrentes de fatores como grupos etários, gênero, status econômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, redes sociais, localização geográfica, momentos históricos etc.

Reconhecer essas particularidades é importante tanto para adequarmos nossa fala ao contexto, ao interlocutor e aos propósitos comunicativos, quanto para compreendê-los na fala do outro. Também nos auxilia na identificação do perfil do nosso interlocutor (idade, escolaridade, região etc.) durante a atividade de interação.

A Sociolinguística pontua que, a competência linguística todo falante já tem, pois na interação com os familiares consegue perceber e utilizar mecanismos linguísticos. Mas discorre sobre a relevância de se desenvolver a competência comunicativa do indivíduo, ou seja, ampliar sua capacidade de interagir para outros contextos não-familiares, contextos que exigem certas formalidades, convenções e regras no modo de usar a língua.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 51) declara que “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” Segundo Bagno (2007) a tarefa de desenvolver essa competência assusta porque não é fácil reconhecer a competência comunicativa de um indivíduo. E mais, ampliar essa competência é uma tarefa delicada e sofisticada, mais exigente que a prática tradicional de reprimir os “erros” e impor o decoreba e a prática da análise sintática como fim em si mesma.

Usar a língua implica mais que o conhecimento de sua variação padrão com suas normas nem sempre coerentes, pois a língua constitui parte da cultura e a cultura se propaga por meio da língua. Por meio dela estabelecemos valores, crenças, ideais, saberes etc. e os fazemos chegar a gerações futuras. Também por meio da língua mudamos, inovamos e aperfeiçoamos esses valores, crenças, ideais, saberes etc. Isso, conseqüentemente, confere à língua o caráter de mutável.

De acordo com Bagno (2007) cabe ao professor de língua portuguesa o trabalho da reeducação sociolinguística. Segundo ele, essa reeducação supõe uma reorganização dos saberes linguísticos que não implica nem a correção nem a substituição do modo de falar, mas o conhecimento dos “juízos de valor sociais que pesam sobre cada uso da língua.”

Uma atenção maior às variantes da língua, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa em nosso país, pode contribuir significativamente para a diminuição do preconceito e da inibição em situações de comunicação públicas, desde que mostre a importância que essas variações possuem na constituição de nossa língua. Nesse processo, os estudos sociolinguísticos são de relevante importância.

A partir dessas reflexões, retomamos a discussão sobre os gêneros orais, enfatizando que colocar o aluno em contato com a rádio escola, ou com atividades que o levem a entrevistar alguém, fazer uma reivindicação a uma autoridade, expor um assunto para um público, apresentar suas propostas como candidato à presidência do grêmio em um debate etc., são situações comunicativas que levam o aluno a analisar e refletir as condições de produção do texto oral, suas (in)formalidades, e, inclusive, a variedade linguística mais adequada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que é preciso preparar os alunos para a produção de textos orais: trabalhar a escuta desses textos para perceberem como a fala se organiza, a fim de que possam organizar textos orais mais elaborados. Não uma simples escuta, mas uma que leve à percepção das intenções do autor do texto, inferindo, levantando hipóteses.

A escuta de textos orais gera reflexões e estimula a criticidade, levando à produção de outros textos orais e até mesmo escritos. Nesse processo, é necessário fazer com que os alunos percebam que a escolha das palavras é sempre intencional, visando atingir um determinado interlocutor/público, e que são as marcas linguísticas da oralidade, ou Marcadores Conversacionais (MC), que levarão à percepção do não dito.

É por meio do uso que os alunos apreendem a finalidade de objetos da oralidade presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Trazendo para a sala de aula e disponibilizando para escuta gêneros orais diversificados, orientando a exploração dos mesmos, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando-lhes deduções e descobertas e apresentando-lhes informações desconhecidas, oportunizamos ao aluno o acesso à diversidade.

Essas experiências podem ser vivenciadas no ambiente escolar e ampliadas para fora dos muros da escola. Batista et al. (2007, p.54) no fascículo 01 do Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental propõe que:

Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos (...). Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.

Essa capacidade de interagir em diferentes espaços e contextos obrigatoriamente leva o aluno a selecionar o gênero textual e a variedade linguística adequada, combinar as palavras e fazer uso de expressões, tons e ritmo de voz, considerando o contexto comunicativo, seus propósitos, o público alvo, a fim de garantir a efetividade da situação comunicativa.

O trabalho com a produção de textos orais numa perspectiva interacional, analisando e refletindo a língua, explora as competências comunicativas da língua a partir de suas condições de produção e recepção em situações reais de interação, sejam elas privadas (informais) ou públicas (formais). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 49):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. [...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

Na escola, a aplicação de atividades voltadas para a produção de textos orais permite que os alunos percebam e compreendam como esses textos se realizam e se constroem, e em que contextos se realizam. Essa habilidade inclui a observação das especificidades de cada construção, em outras palavras, segurança linguística para produzir textos orais sem interferências da escrita e vice-versa, salvo situações intencionais.

Falando assim parece fácil produzir um texto oral, mas na verdade, essa produção requer mais prática de planejamento que a escrita, uma vez que a concomitância temporal requer respostas imediatas na elaboração dos enunciados. Exige que nos ouçamos, que ouçamos o outro, que internalizemos sua fala, que a interpretemos e então pensemos no que queremos dizer como resposta e de que modo dizê-lo.

Dependendo do contexto comunicativo, essa ação pode ser um pouco mais complexa quando além de pensar no que dizer, com que finalidade e de que modo, ainda temos que fazer antecipações sobre a próxima fala do nosso interlocutor para já prepararmos nossa próxima fala, como nos debates, por exemplo.

Ou como em algumas entrevistas em que a inferência do que está por trás da fala do entrevistado é que fará a entrevista prosseguir, garantindo a atenção do entrevistado, do entrevistador e também de quem ouve/assiste a entrevista. É um verdadeiro jogo de xadrez, de raciocínio lógico com a linguagem.

Oportunizar o acesso da criança às diferentes formas de falar, inclusive formas oralizadas impostas, como o poema, a peça teatral, a radionovela, entre outros, também são formas de pensar o oral. Não se trata de postular que o texto é concebido oralmente, mas diz respeito ao seu modo de recepção. Ou seja, textos que, embora de natureza escrita, se praticam na oralidade.

Falar requer coerência, articulação entre os diversos tópicos, regras de convivência, recursos semióticos, escuta do outro, tudo orientado pela variedade de tipos e gêneros orais. E a escola não pode deixar de dar essas orientações. Sobre as estratégias de articulação e estruturação do texto oral, discorreremos no tópico a seguir

### 3.2 ESTRUTURAÇÃO DE UM TEXTO ORAL COLETIVO

Os textos orais revelam seus processos durante a própria produção por meio de fragmentações, descontinuidade do fluxo informacional, paráfrases, repetições, correções, gestos, expressões fisionômicas etc.

Segundo Schneuwly (2004), o trabalho com a oralidade implica ou uma intervenção no cotidiano ou um trabalho sobre o que já está dominado, numa visão de melhorar o uso da língua e não de ensiná-la necessariamente. Mas é comum o discurso, até mesmo com embasamento equivocado nas afirmações da Sociolinguística, de que ‘o oral não precisa ser ensinado, pois o aluno já sabe falar’.

Tal fato se deve a certas características particulares da oralidade que nem sempre são do conhecimento do aluno, e muitas vezes nem do professor. A conversação, por exemplo, implica uma produção coletiva, o que requer um trabalho sincrônico na introdução de um tópico discursivo, bem como em sua mudança e fechamento. Essa sincronia também é necessária para a troca de turnos, a seleção lexical, o grau de polidez, a correção ou não do outro.

Trabalhar o oral requer acompanhamento das atividades de forma bem próxima, requer atenção total durante as atividades, olhar individualizado sobre cada aluno, anotações (protocolos), gravações, intervenções constantes (imediatas ou não). Não é como na escrita, que em alguns momentos podemos descansar a voz, os olhos, as pernas, enquanto os alunos produzem.

Na produção do texto oral coletivo é preciso que os interlocutores estejam envolvidos um com o outro e com o processo de produção, que compreendam a fala do outro, que conheçam o tema abordado. Para inferir, é preciso que os interlocutores desenvolvam a habilidade de escutar, mas também que saibam adequar o gênero ao contexto comunicativo, bem como suas finalidades, modos de dizer e organização composicional.

A produção do texto oral coletivo, em geral, é constituída na interação entre dois ou mais interlocutores com o direito ao uso da palavra, ou mesmo ao silêncio, ou breves sinais em algumas situações, alternadamente. Essa interação ocorre em um determinado tempo e situação social que contribuem para a significação das falas, organizadas em turnos, que se alternam, embora nem sempre de forma simétrica.

Além dos turnos, compõe a organização do texto oral o tópico discursivo, aquilo sobre o que se está falando. Ele é composto pelos turnos de fala, que se alternam e mantêm entre si

uma relação de coerência, o que garante a continuidade das falas, logo do texto, embora sua condução não possa ser prevista.

Em algumas situações, o tópico discursivo não está explícito, mas pode ser percebido no contexto situacional, o que requer conhecimentos prévios por parte dos interlocutores. Seu desenvolvimento requer mais que habilidades de competência gramatical, resultando de inferências, que por sua vez dependem do nível de cognição, da cultura e da habilidade de escutar dos interlocutores.

Também compõem o texto oral os marcadores conversacionais. São elementos verbais, prosódicos e não linguísticos, como o tom de voz, o ritmo, alongamentos, pausas, gestos, expressões fisonômicas etc., que garantem a textualidade do texto oral. Pode-se dizer que os marcadores conversacionais substituem o papel da pontuação. Como afirma Castilho (2011), eles asseguram a linearidade do discurso, a coesividade entre os tópicos, pois exercem funções estruturadoras e substituem o papel da pontuação que não existe na fala.

Os marcadores conversacionais são intencionais, pois visam chamar a atenção do interlocutor para manter o contato; facilitar a compreensão de uma fala; dar ênfase a uma determinada expressão, palavra ou mesmo sílaba; provocar reflexão; expressar sentimentos pessoais acerca do que está sendo falado, entre muitas outras finalidades.

Os marcadores conversacionais podem ser verbais: palavras, termos, sintagmas, frases curtas; prosódicos: de natureza verbal, mas com ênfase entonacional como o tom, a velocidade, o ritmo e o alongamento de vogais, sílabas ou palavras; não linguísticos: expressões faciais, gestos, olhar, riso... fundamentais na interação face a face.

Todos esses marcadores articulam o texto falado, funcionam como conectivos textuais, uma vez que organizam hierarquicamente o texto, garantindo a coesão entre os tópicos. Também estruturam o texto quando suprem o papel da pontuação e operam na organização sintática como elementos que auxiliam a interação dos interlocutores.

Para Castilho (2011, p. 49-50): “De todo modo, é evidente que os MCs [Marcadores Conversacionais] são multifuncionais, exercendo simultaneamente o papel de organizadores interacionais e de organizadores textuais.” Eles facilitam a compreensão da fala do outro, demonstram posicionamentos, chamam a atenção, despertam interesse para a condução e manutenção do tópico discursivo, enfim, articulam termos e estruturam o texto.

Além dos turnos de fala, do tópico discursivo e dos marcadores conversacionais, fazem parte da organização do texto falado os pares adjacentes. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 25) “Os turnos, por sua vez, estabelecem uma relação em pares (pares adjacentes), em que o primeiro sempre é condição para que o outro se realize, como

por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação.” Em nossa discussão, nos deteremos ao par pergunta-resposta (P-R).

Os pares adjacentes são, então, dois turnos emparelhados, como afirma Castilho (2011) e orientam a hierarquização das falas. Por eles os interlocutores podem introduzir o tópico discursivo, perceber as intenções do parceiro e a unidade temática. São eles que constituem a unidade da conversação, são o elemento básico da interação, pois organizam localmente a conversação. Para Castilho (2011, p. 46):

A observação dos pares adjacentes aponta para uma sorte de “subordinação pragmática”, pois a ocorrência de um turno-pergunta obriga a que ocorra um turno-resposta, que depende do primeiro. Não há, como no domínio da Sintaxe, conectivos ou outros dispositivos formais que assinalem a subordinação, mas a relação de dependência, ainda que firmada no domínio da interação, está aí presente, e isso não pode deixar de ser notado.

Embora a pergunta busque estimular uma resposta, há situações em que o interlocutor pode apresentar turno inesperado, como responder com outra pergunta. A formulação de um turno de fala deve dar continuidade ao tópico discursivo, mas os interlocutores estão livres para recusar o tópico em pauta e introduzir um outro, independente dos motivos para isso.

Assim, P (Pergunta) é multifuncional (introduz, estabelece e muda o tópico), pede do ouvinte um posicionamento. Se a intenção de quem está com o turno é interagir, não poderá mudar o tópico discursivo sem propósitos bem definidos e sem se utilizar de recursos que levem seu interlocutor a também querer mudar de assunto.

Para Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 54): “concorrem para a formulação dessas Ps [Perguntas] fatores como papel social e o grau de intimidade entre os interlocutores.” Assim, P (Pergunta) e R (Resposta) não são eventuais, mas se utilizam de estratégias para introduzir, continuar, redirecionar ou mudar o tópico. Do contrário, a produção oral se encerra, visto que não será possível manter a unidade da conversação.

Fazem parte de toda a produção oral a formulação e reformulação. Significativamente, essas estratégias cooperam para o desenvolvimento do par adjacente, logo, para o desenvolvimento do texto. A formulação requer planejamento e execução da fala simultaneamente, por isso a reformulação facilita a compreensão porque desacelera o ritmo da fala por meio de repetições, parafraseamentos, explicações e exemplificações, dando ao interlocutor mais tempo para processar o dito.

O processo de formulação e também o de reformulação inclui a presença de hesitações, paráfrases, repetições, correções, inserções e digressões, entre outros. São

regularidades que se manifestam como tendência de estruturação, como estratégias de construção do texto oral.

Concorrem para a construção do texto, estratégias como a repetição e a paráfrase e para a descontinuação do fluxo informacional do texto, a digressão e os parênteses. Compreender o uso dessas estratégias linguísticas e utilizá-las na constituição da produção oral, nos leva a refletir a língua por meio da leitura/escuta e da produção textual, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Discorreremos aqui sobre as que serão foco de nossa análise de dados mais adiante.

As hesitações, conforme Koch (2012) são indissociáveis da fala e não são controladas ou o são parcialmente. Têm a função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento/verbalização do texto. Em geral são pausas, alongamentos, truncamentos etc., que buscam ajustar e reajustar a relação pensamento e linguagem. Por isso levam a uma interrupção no fluxo informacional, devido a antecipação de uma má formulação mais adiante.

As paráfrases criam traços para que o interlocutor possa compreender melhor o tópico discursivo, restaurando um conteúdo de um texto-base para reformular um enunciado anterior. A amplificação, a metáfora e a comparação são consideradas como tipos de paráfrases. Para Fávero, Andrade e Aquino (2012), a paráfrase contribui para a coesão textual ao articular informações novas e antigas.

A repetição, como a paráfrase, nos permite assimilar o que é novo ao que já é conhecido. Para alguns críticos, o indivíduo que usa a fala de outro, o faz por falta de criatividade. Mas a pré-estruturação e automaticidade da linguagem comprovam a capacidade de interação dos indivíduos que são capazes de usar a repetição como base da criatividade e do conhecimento ou da consciência de si mesmos: longe de nos tornarmos autômatos “coisificados”, como querem alguns, esta visão de linguagem faz de nós “eus” mais interativos. (TANNEN, 1987 apud KOCH, 2012).

As repetições ajudam-nos a não esquecer o foco central da conversa, reajustando, precisando melhor, intensificando o que já foi dito, dando ênfase a determinada palavra ou enunciado, sintetizando informações, tornando explícito algo implícito anteriormente. São construções paralelas, enunciados sinônimos que reforçam uma fala ou ideia, mas dando progressão ao texto.

Em situações formais de comunicação, é muito presente a repetição de determinados termos, expressões e falas, tanto que às vezes nem percebemos. Mas, segundo Koch (2012, p. 124): “sua presença no texto pode até não ser percebida, mas sua ausência seria significativa.”

São formalidades que pretendem se manter como próprias de uma determinada situação comunicativa.

A repetição é mais presente em gêneros como a exposição oral, o seminário, a conferência, entre outros. Estes são gêneros praticamente monológicos. Neles o locutor não tem muita ideia quanto à (in)compreensão do ouvinte, já que a fala está centrada nele (locutor). Por isso, é muito comum fazer uso de repetições para associar o novo ao já conhecido, para enfatizar o que já foi dito, para chamar a atenção do ouvinte e progredir na apresentação da informação.

As correções costumam ocorrer quando alguém produz um enunciado considerado “errado”, então o próprio indivíduo, ou seu interlocutor, reformula o enunciado na forma considerada “correta”, reorganizando o enunciado. Muitas vezes não é usada para preservar a face do outro.

As correções não são aleatórias, buscam a interação e colaboram para garantir a intercompreensão. Exigem cuidado e atenção para não expor o interlocutor ou a si mesmo. Por isso, em algumas situações, podem ser feitas mais adiante e não necessariamente no momento em que algo “errado” é dito.

As inserções introduzem explicações, apresentam exemplos, ressalvas, avaliações pessoais. Em geral têm a função de despertar o interesse do interlocutor, podendo buscar certa aproximação e intimidade. Podem se constituir em comentários engraçados ou servir de suporte para a argumentação. Tornam o ato comunicativo mais compreensível e significativo, pois incluem comentários pertinentes e relevantes para a situação comunicativa.

A digressão representa um desvio do tópico discursivo com posterior retorno ao tópico interrompido. Não possui motivação interacional. Castilho (2012, p. 78-79) afirma que: “A digressão baseada na interação é um desvio motivado por comentários feitos a uma situação nova, surgida durante a conversação.” Koch (2012), corrobora ao dizer que uma digressão pode implicar a substituição do conjunto de relevâncias tópicas em dado ponto da mensagem por outro conjunto diferente.

Isso pode ser confirmado quando em algumas situações a digressão é motivada pelo surgimento de uma situação nova que desperta o interesse dos interlocutores momentaneamente, para depois dar continuidade ao tópico discursivo. Em alguns casos, intencionalmente, ou não, o tópico anterior pode não ser retomado e a digressão gerar um novo tópico.

Com isso, podemos observar que a estruturação do texto oral tem suas especificidades, seus elementos constituintes, logo, requer estratégias de construção próprias, tendo em vista,

principalmente, que ele é planejado e executado simultaneamente, em tempo real. Mas isso são apenas particularidades que não distanciam texto oral e texto escrito como já mencionamos no corpo deste trabalho.

Para Antunes (2003), não tem sentido conceber a fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão. Como declara Cezário e Votre (2010, p. 145):

Dependendo da situação em que o falante se encontre, ele utiliza mecanismos linguísticos diferentes para se expressar. Assim, a sua linguagem apresenta diferenças lexicais, gramaticais e fonéticas distintas devido ao contexto, ao ouvinte ou ao meio através do qual a informação é transmitida.

Logo, a escolha lexical e os modos de dizer numa produção oral devem ser definidos de acordo com o contexto e o propósito comunicativo, bem como pela natureza do evento, pelo conhecimento partilhado entre os interlocutores e também pelo nível linguístico dos mesmos, pela região geográfica, faixa etária, grau de instrução, ambiente, entre outros.

Nesse processo, as escolhas lexicais feitas pelo locutor, para adequação da linguagem, e sua agilidade no planejamento/execução da fala, contribuem significativamente para a funcionalidade do que é dito. Essa adequação da linguagem e agilidade na produção oral só podem ser adquiridas se formos expostos ao contato com os gêneros textuais orais por meio da escuta e produção dos mesmos desde que nos iniciarmos na fala.

Numa produção oral, o corpo também fala, e em presença de nosso interlocutor é quase impossível inibir certos sinais que também comunicam: tremor, ansiedade, suor, alegria, tristeza. Para evitar sinais não-linguísticos indesejáveis durante uma produção oral pública, é salutar que a escola siga as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ensinando o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.

Passemos a uma breve discussão das especificidades do gênero oral entrevista, considerado um gênero secundário por ser utilizado em situações formais públicas de comunicação, e também por ter sido o gênero utilizado na nossa coleta de dados para o fim de análise.

### 3.3 ESTRUTURAÇÃO DO GÊNERO ORAL SECUNDÁRIO ENTREVISTA

De acordo com Marcuschi (2008) e outros linguistas, a entrevista é um gênero oral secundário. Como já dito, são chamados gêneros textuais secundários aqueles utilizados em situações de comunicação pública e que por isso exigem o uso de certas formalidades convencionalizadas ao longo dos tempos. Essas formalidades variam de acordo com o público, os propósitos comunicativos, o ambiente e também o decorrer da história, considerando as inovações tecnológicas e sociais.

É importante estudar não apenas os gêneros textuais orais que os alunos já praticam em seu dia a dia, mas essencialmente aqueles com os quais eles têm pouco ou nenhum contato e que certamente necessitarão deles em algum momento da vida, principalmente para a inserção social ou no mercado de trabalho.

A entrevista oral é um gênero oral de produção coletiva. O texto vai se constituindo a partir da alternância de falas entre os interlocutores, falas que se complementam, construindo o sentido do texto coletivamente. É o que Castilho (2012) chama de ‘sintaxe colaborativa’ e Fávero, Andrade e Aquino (2012) de ‘sintaxe a dois’. Sua elaboração é negociada entre os interlocutores.

A interação por meio da língua oral na entrevista exige de cada interlocutor uma capacidade de organizar a fala de forma que esta viabilize a fala do outro, estabelecendo uma relação dialógica. É um processo circular que depende dos papéis sociais de cada interlocutor, do conhecimento partilhado entre eles, do contexto situacional, da escuta atenta do outro etc. é um gênero dialogal.

O diálogo requer adaptação às necessidades do outro. Pode iniciar e acabar, mas seu desenvolvimento é imprevisível, uma vez que cada interlocutor participa desse diálogo por motivações e sentimentos diferentes. Logo, as trocas tanto podem orientar como modificar o andamento do tópico discursivo em um diálogo.

O espaço de circulação da entrevista oral é bastante variado. Assim, variados também são os tipos de entrevista, indo desde a busca de informações ou a seleção para uma bolsa de estudos, passando por entrevistas para coleta de dados, até a entrevista para emprego. Mas independente do tipo de entrevista, todas elas visam conhecer algo sobre o entrevistado: sua vida, suas aptidões, seus conhecimentos sobre um tema ou um fato.

A entrevista pode ter um ou mais temas que norteiam as perguntas do entrevistador e também as respostas do entrevistado. Esse gênero consiste na discussão em torno das

informações apresentadas e sua coerência se dá por meio da fidelidade à temática, tanto por parte do entrevistado quanto por parte do entrevistador.

A estrutura do gênero entrevista oral é determinada em razão da função sócio-comunicativa que ela desempenha. É essa função que determinará o conteúdo/tema, o campo de atividade humana em que esse gênero se realiza, a forma/composição, o perfil do sujeito a entrevistar e a ser entrevistado, e o estilo linguístico da entrevista.

A entrevista pode envolver dois ou mais sujeitos, pois é um gênero de produção coletiva, interativa. Gomes (2009) cita que Vygotsky chama a atenção para essa função social da fala, e daí a importância do outro e a riqueza dos gêneros interativos. Para ele, o aprendizado, através da interação, desperta uma variedade de processos que, uma vez internalizados, serão realizados pela criança de forma independente.

Sendo o gênero entrevista, um gênero que circula bastante na sociedade, é fácil para a criança desenvolver um trabalho a partir de uma entrevista, pois ela já possui conhecimentos prévios sobre o gênero. No entanto, é preciso expô-la aos diferentes tipos de entrevista e chamar sua atenção para os aspectos formais desse gênero, a fim de que ela amplie seus conhecimentos e possa interagir por meio dele em diferentes situações, de forma independente.

Algumas das características da entrevista, que devem ser mostradas à criança, é que ela pode conter um entrevistador e vários entrevistados ou, ao contrário, mais de um entrevistador e apenas um entrevistado. Ou pode ainda ocorrer entre entrevistador(es) e entrevistado(s) assistidos por espectadores, com ou sem participação.

Para Bronckart (1999, apud Cavalcante, 2013, p. 61-62): “as sequências textuais são unidades estruturais, relativamente autônomas, organizadas em fases, que, por sua vez, podem combinar uma ou mais proposições.” Cada sequência textual compõe uma forma de composição do texto com finalidades várias: narrar, argumentar, descrever, explicar etc.

A nosso ver, a entrevista oral se encaixa no grupo das sequências dialogais que, segundo Cavalcante (2013), em geral são assim organizadas: a) abertura - estabelecimento da interação inicial, atendendo a convenções sociais; b) operações interacionais – construção das trocas comunicativas da interação verbal; c) fechamento – encerramento do diálogo, com fórmulas fáticas de fim de conversa.

Em geral, essa sequência dialogal na entrevista se compõe por saudações, apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista (abertura), desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta (operações interacionais), pode conter algumas considerações

e agradecimentos antes do encerramento (fechamento), dependendo do contexto em que se der.

No entanto, mesmo sendo a entrevista um gênero secundário, sua estrutura não é tão rígida. Mas isso também não implica em dizer que essas fases não sejam relevantes, pois todas cooperam para uma melhor interação e envolvimento entre os interlocutores, logo para o desenvolvimento da entrevista.

Principalmente quando exposta a um público espectador, a apresentação tanto do entrevistador quanto do entrevistado são necessárias e a sequência pergunta-resposta pode ser expandida ao público ou não. As considerações antes do encerramento são de bom tom.

A subjetividade é um fator que também se faz presente em qualquer entrevista e pode interferir de modo positivo ou negativo na interpretação das informações. Para o material da Olimpíada de Língua Portuguesa, a entrevista revela não apenas o olhar particular do entrevistado, mas também sentimentos, sensações e impressões. O entrevistador precisa saber lidar com essa realidade e não se envolver a ponto de perder de vista o foco da entrevista.

Para tanto, competência técnica e linguística são indispensáveis ao entrevistador. Qualquer um pode ser entrevistado, mas é preciso mais para entrevistar. Ser um entrevistador requer maturidade emocional, habilidade no relacionamento interpessoal e perspicácia para identificar traços de personalidade, motivações e atitudes das pessoas e interpretá-los (GIL, 2010).

Entrevistar requer algum conhecimento do tema da entrevista, escuta atenciosa das informações dadas pelo entrevistado, interpretação do que é falado e também dos recursos semióticos; requer também raciocínio rápido para elaboração da próxima pergunta, evitando repetição de perguntas, ou cuja resposta já tenha sido dada, ou ainda perguntas que fujam ao tema.

Realizar uma entrevista requer planejamento, elaboração de um questionário prévio, ordenado de forma lógica, adaptado ao perfil, nível sociocultural do interlocutor e à situação comunicativa. O entrevistador também deve se preparar para imprevistos, para fazer adaptações inesperadas. Nesse processo, a escuta atenta das respostas do entrevistado para uma correta interpretação e possível (re)elaboração de perguntas no momento da entrevista, é muito relevante.

Entrevistar implica comandar, manter o controle sobre si e sobre seu interlocutor. Conforme Cagliari (2009, p. 22): “A forma de fazer perguntas é, sem dúvida, um exercício de poder do locutor sobre o interlocutor”. Nesse jogo, a curiosidade é essencial para que o entrevistador siga elaborando perguntas que garantam a continuidade do tema e evitem

lacunas, perguntas redundantes ou descabidas, fuga do tema tanto de sua parte quanto da parte do entrevistado.

Entrevistado e entrevistador precisam estar em sintonia, este interessado em conhecer e aquele interessado em apresentar informações a respeito do que sabe. As perguntas podem ser pré-elaboradas pelo entrevistador, mas, na interação, são as respostas do entrevistado que orientarão as perguntas cabíveis e em que sequência serão feitas.

É também na interação que outras perguntas, que não foram pré-elaboradas, são improvisadas, de modo a garantir maior compreensão da informação e continuidade temática. Isso exige uma postura mais ativa por parte do entrevistador e a habilidade de lidar com situações adversas que podem interferir no andamento da entrevista. O entrevistador precisa adequar a linguagem da entrevista ao nível de linguagem do entrevistado, a fim de garantir a interação e o sucesso da entrevista.

Para que se use a língua fluentemente é preciso que se domine seus diferentes usos, adequando a linguagem à situação comunicativa: saber o que dizer e como dizê-lo, de forma a atingir os propósitos comunicativos. Em artigo publicado em sua página na internet, Bortoni-Ricardo assegura que:

é imprescindível que haja constantemente uma prática de reflexão sobre os usos das diversas variedades lingüísticas existentes no País, nos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que o aluno saiba que cada uma dessas variedades (padrão e não-padrão) tem seus contextos de uso. Por outro lado, Também é importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

O conhecimento das variações no modo de usar a língua, ou seja, da existência de termos e expressões próprios de determinados grupos de interlocutores, determinados gêneros textuais e de determinados contextos (formais ou informais), é imprescindível para o uso consciente e eficaz da língua, tanto na oralidade quanto na escrita.

A criança já chega à escola falando e, geralmente, essa forma de falar não é a mais prestigiada no meio social. Existem outras formas de falar que não fazem parte do meio social em que essa criança vive, da região em que mora, do grupo que frequenta, da sua faixa etária, ou mesmo do momento histórico por ela vivido.

O entrevistador deve também considerar a escolaridade, a faixa etária, as condições físicas e psicológicas, o meio em que vive, a visão de mundo do entrevistado, entre outros, a

fim de adequar sua linguagem para interagir e para validar ou não as informações apresentadas por seu interlocutor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram que o ensino da oralidade exige planejamento da ação pedagógica, garantindo atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua, uma vez que só se aprende a falar, falando. Logo, levar os alunos a produzirem textos orais, também propicia excelentes oportunidades de reflexão sobre a língua.

Em se tratando de ensino de oralidade, o gênero entrevista não pode ficar de fora, pois é um gênero que trabalha todas as habilidades cognitivas e linguísticas do aluno, numa situação discursivo-social real.

Segundo Marcuschi (2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos. Numa entrevista para uma bolsa de estudos, um auxílio estudantil, um primeiro emprego etc., o conhecimento das especificidades desse gênero é crucial para um bom desempenho.

Mas levar o aluno ao conhecimento dessas especificidades implica um trabalho bem planejado, acompanhado de perto pelo professor, de modo que as intervenções sejam adequadas a cada etapa e situação. Deve levar os alunos para além dos muros da escola, propiciando situações reais de comunicação por meio de entrevistas, propiciando a ampliação dos conhecimentos, do vocabulário e da competência comunicativa.

Esse trabalho deve partir da escuta de outras entrevistas, sejam elas gravadas e ouvidas em áudio, ou áudio e vídeo, por meio das mídias, ou inserindo o aluno em contextos de entrevista. Assim, ele poderá perceber os modos de dizer próprios da entrevista, sua finalidade, observar a postura dos sujeitos envolvidos, o tom e ritmo de voz, a linguagem utilizada, entre outras coisas.

Existem muitas regras sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte, frente a quem fala; nem sempre a escola trabalha a competência de escutar, de ouvir atentamente; e quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas a motivação disciplinar, sem explorar sua função interativa (ANTUNES, 2003).

Investir mais em trabalhos que levem ao abandono da visão de oralidade como mero instrumento de aprendizagem de conteúdos, instiga a exploração dessa modalidade da língua em todas as suas especificidades, ampliando seu uso para situações de comunicação públicas. “Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações” como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que também pontuam:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1998, p. 25)

Antes disso, e este é o foco de nossa pesquisa, é preciso que o ensino da oralidade se dê por meio da análise da fala contextualizada, em interações reais. Essa análise deve ser individualizada, mas vista dentro do contexto coletivo de forma reflexiva e crítica, verificando como a língua funciona no próprio uso dela, considerando as especificidades do texto oral, e não sob a perspectiva da sociedade letrada.

No próximo capítulo, tratamos sobre o histórico de nossa pesquisa, suas características, campo, sujeitos e procedimentos metodológicos, utilizados para coleta e análise de dados à luz da teoria aqui discutida, e com o intuito de verificar o desempenho linguístico dos sujeitos envolvidos na pesquisa na produção de entrevistas orais em situações formais.

## 4 A PESQUISA

Em 2002 começamos um trabalho com surdos numa sala de recursos de um centro de atendimento especializado para portadores de deficiência em Floriano-PI. O interesse por entender como o ensino para surdos deveria acontecer na escola regular levou-nos ao tema de nossa monografia na graduação em Letras/Português. Mais tarde, num curso de pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, esse interesse delimitou-se para entender como deveria ser o ensino de língua portuguesa para surdos na escola regular.

Chegando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, em 2013, pretendíamos seguir essa mesma linha de pesquisa. No entanto, em nossa cidade apenas umas pouquíssimas escolas possuem surdos matriculados no ensino regular e isso inviabilizou nossa pesquisa, tendo em vista que não teríamos campo e sujeitos suficientes para uma investigação. Também não tínhamos condições de realizar uma investigação desse porte no único campo viável no Piauí: Teresina.

De início, tivemos muita dificuldade em encontrar motivação para outra temática. Mas, como durante a experiência com surdos, o que mais nos intrigava era como pais e professores de surdos queriam que um sujeito desprovido de condições sensoriais auditivas oralizasse, foi essa inquietação nos levou a outra: por que os ditos normais, providos de audição, possuem dificuldades para se expressar oralmente (como eu mesma)?

Então, resolvemos fazer o caminho inverso: sair do silêncio, mundo dos surdos, para a oralidade, mundo dos ouvintes. Mas a proposta ainda estava muito aberta e nos sentíamos um pouco perdida, então nossa orientadora passou a ajudar na delimitação da temática. E partindo de nossa própria experiência como falante de língua portuguesa, verificamos que temos dificuldades para nos expressarmos oralmente em público, chegamos então ao propósito de investigar se outros sujeitos comungam dessa mesma dificuldade.

Com base em Quivy & Campenhoudt (1995), Gerhard (2009) pontua que é preciso manter o foco em três eixos da pesquisa: a ruptura, a construção e a constatação. A ruptura consiste em despir-nos de ideias pré-concebidas e partidarismos para evitarmos resultados equivocados. A construção implica elaborar um plano de pesquisa a ser realizado, com base teórica que oriente o processo. A constatação se dá pela comprovação dos fatos, confirmando ou não as hipóteses inicialmente levantadas, e é ela que dá à pesquisa um caráter científico.

Então, com a ajuda da orientadora, elaboramos a questão norteadora, a hipótese e os objetivos da pesquisa, que levaram à elaboração do projeto de pesquisa, embasado em

literatura já produzida sobre a oralidade e gêneros orais. Depois iríamos a campo para coleta de dados, a partir dos quais seriam confirmadas ou refutadas as hipóteses levantadas inicialmente.

A questão que buscamos responder é: Como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental? A hipótese aqui defendida é a de que a produção desse gênero envolve a análise e reflexão da língua, considerando seu contexto de produção.

A partir dessa hipótese, estabelecemos como objetivo geral, investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Floriano-PI, na produção do gênero oral *entrevista* em contexto de ensino aprendizagem. E como objetivos específicos verificar a produção do gênero oral entrevista quanto aos seus aspectos formais e funcionais; verificar a produção do gênero oral entrevista quanto o desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta; e elaborar estratégias de ensino que façam os alunos ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero.

O projeto devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí, foi, então, qualificado em agosto de 2014. Já em setembro do mesmo ano, munida de documento que comprovava meu vínculo com o PROFLETRAS, procurei uma escola da rede pública estadual de Floriano para apresentar os propósitos do estudo e verificar o interesse e a disponibilidade da escola para a pesquisa. Descreverei etapas, os sujeitos e o campo de pesquisa mais adiante, no momento propício.

Antes de situar esta pesquisa quanto à sua abordagem metodológica, passemos a algumas reflexões sobre o que seja uma pesquisa científica, suas condições de produção e contribuições para a sociedade e para práticas educativas mais eficazes.

#### 4.1 PESQUISA CIENTÍFICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisar é buscar respostas, seja para questões de interesse pessoal, seja para resolver problemas que afetam um grupo de pessoas. Desde as pesquisas mais simples até às mais complexas, os resultados vêm se convertendo em saberes que vão integrando uma cultura e ganham o status de verdade. Cabe à Ciência estudar essas verdades.

De acordo com Minayo (2013) há muitas explicações históricas para a hegemonia da ciência sobre outras formas de conhecimento, mas ela cita duas das mais relevantes: a possibilidade de a ciência responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial e o estabelecimento de uma linguagem fundamentada em

conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações. “Essa linguagem é utilizada de forma coerente, controlada e instituída por uma comunidade que a controla e administra sua reprodução” (p. 10).

As ‘verdades’ estudadas pela Ciência podem delinear diversos temas. Para transformar um tema em pesquisa é preciso situá-lo na ciência e elaborar questionamentos. As respostas implicarão conhecimento científico se forem passíveis de explicação lógica e coerente, mesmo que “de caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado” (FONSECA 2002 apud GERHARD e SOUZA, 2009, p. 14).

Gil (2010, p. 01) define pesquisa como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Por conseguinte, para se realizar uma pesquisa, é imprescindível o conhecimento do assunto a ser pesquisado, bem como dos recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem o estudo, a análise e o encontro de, pelo menos, possíveis respostas.

Gerhard e Souza (2009) acrescentam que “saber utilizar adequadamente termos, conceitos e definições significa **metodologicamente** expressar na Ciência aquilo que o indivíduo **sabe e quer transmitir**”. Logo, obter o conhecimento é imprescindível, mas é preciso saber transmiti-lo com o mínimo de cientificismo para que ganhe caráter de verdade, mesmo que provisória. Mas Minayo (2013) advoga que a cientificidade tem que ser pensada como parâmetro, e não como sinônima de modelos e normas a serem seguidas.

Assim, para que a pesquisa tenha status científico não é preciso que ela esteja amarrada a regras e paradigmas, tirando a criatividade do pesquisador, mas que ela tenha o mínimo de rigor científico e ético em sua linguagem, em sua estruturação e na coleta e análise dos dados.

Bagno (2010, p. 18) declara que “É mesmo muito difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação.” No ambiente escolar a investigação é ainda mais necessária, desde as séries iniciais até as faculdades. São as pesquisas que orientam o fazer pedagógico. Apesar de nunca serem conclusivas, apontam caminhos, e principalmente conduzem a novas inquietações que gerarão novas pesquisas.

Para esse autor, toda prática docente é precedida por pesquisa. O professor percebe o problema, revê o que sabe sobre ele (ou busca saber), faz análises e chega a conclusões que apontarão intervenções para resolução do problema, pois toda pesquisa resulta em caminhos.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor pesquisador se diferencia dos demais por ter o compromisso de refletir sua prática, buscando lacunas, reforçando aspectos positivos e superando suas próprias deficiências. O professor que alia seu trabalho à pesquisa, melhora

sua prática pedagógica e cresce profissionalmente, uma vez que reflete tanto antes quanto depois de agir.

Esse professor tem propósitos bem definidos para cada ação e sabe avaliá-las ao seu término, obtendo subsídios para ações futuras e evitando repetir aquelas cujos fins já tenham sido atingidos. Essa prática inicia de forma mais técnica, mas vai ganhando naturalidade ao longo do tempo.

Para Antunes (2003) não há mais lugar para o professor ‘simplistamente repetidor’. O novo perfil do professor é de pesquisador, que com seus alunos, produz, descobre e redescobre conhecimento. A autora acrescenta que o professor de língua portuguesa, além de educador, deve ser linguista e pesquisador.

O professor comprometido com o que faz, que percebe e inquieta-se com os problemas que surgem em sua sala de aula, em sua escola, e é um curioso, busca soluções para suas inquietações. Mas essa prática requer planejamento e sistematização. A graduação, os cursos de formação continuada e mesmo os estudos por conta própria propiciam a aquisição do conhecimento teórico e de técnicas de pesquisa.

A pesquisa no meio acadêmico nos permite investigar a raiz de problemas, o que viabilizará o encontro da intervenção mais adequada. O estágio supervisionado é uma oportunidade para iniciar o futuro professor na pesquisa. Colocando o graduando em licenciatura na interação com o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas, “o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA, 2012, p. 01).

Estágios, programas de iniciação à docência ou à iniciação científica, cursos de extensão e aperfeiçoamento, eventos de divulgação científica, em todos reside uma excelente oportunidade de pensarmos nossas dificuldades enquanto docentes e as necessidades dos nossos alunos, bem como testarmos teorias de modo a reafirmá-las, negá-las ou reformulá-las. Essa prática pode ser complementada com estudos por conta própria, resultado de pesquisas bibliográficas constantes.

Neste trabalho, buscamos respostas para inquietações a respeito do ensino de língua a partir da produção de gêneros orais secundários. Descreveremos agora, a abordagem da pesquisa, os sujeitos e o campo envolvidos e os procedimentos para a geração, coleta e análise de dados, bem como as categorias selecionadas para essa análise.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com base nas reflexões acima, podemos caracterizar esta pesquisa como científica, pois partimos de um questionamento e buscamos respostas para um problema de interesse coletivo. Para orientar esta pesquisa partimos do seguinte questionamento: Como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral *entrevista* no ensino fundamental?

A cientificidade desta pesquisa reside ainda no fato de fazer uma investigação partindo de um plano, buscando romper com ideias pré-concebidas e comprovar hipóteses previamente elaboradas, tendo por base uma teoria a partir da qual os dados serão analisados. A hipótese que defendemos para nossa pesquisa é a de que o ensino do gênero oral *entrevista* envolve a análise e reflexão da língua, considerando seu contexto de produção.

Este trabalho desenvolveu-se no contexto da linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Busca investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Floriano-PI, na produção do gênero oral *entrevista* em contexto de ensino aprendizagem.

Pretendemos verificar como os alunos estão produzindo entrevistas, considerando os aspectos formais e funcionais desse gênero e as estratégias de construção do texto oral para o desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta. E eis nosso objeto de pesquisa: a produção de gêneros orais secundários, mais especificamente “Produção do gênero oral *entrevista* no ensino fundamental”.

Procuramos embasamento teórico no Sociointeracionismo e nas correntes da Sociolinguística e da Linguística Textual, embora, saibamos que, como em qualquer outra teoria, não daremos conta de explicar esse fenômeno em sua totalidade, tendo em vista os recortes feitos do fenômeno a ser pesquisado e a limitação de nossa percepção da realidade e do nosso saber. A fim de amenizar tais limitações, buscamos orientação em Minayo (2013, p. 19):

O bom pesquisador é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores, que é crítico frente ao que lê, e que elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa. [...] o domínio de teorias fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica além de constituir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa, seja para desenvolvê-las, respondê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso.

Foram as teorias que nos deram base para levantar questionamentos, estabelecer uma hipótese e analisá-la com precisão e clareza. Elas perpassam todo o processo da pesquisa, pois organizam nosso pensamento e articulam nossas ideias e ações, dando-lhes uma sequência. As teorias também possuem a faculdade de libertar o pesquisador de julgamentos pré-concebidos.

Quanto aos objetivos, esta é uma pesquisa descritiva, uma vez que descrevemos, com embasamento teórico, um fato, partindo de observações em campo e análise dos dados coletados com o máximo de precisão; mas esta pesquisa é também explicativa, pois segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa busca identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando o porquê das coisas através dos resultados oferecidos e propondo possíveis soluções, e este é o interesse maior de nossa pesquisa.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois gerará conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais, uma vez que temos a finalidade de verificar a produção do gênero oral entrevista quanto aos seus aspectos formais e funcionais e quanto ao desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta. Outra finalidade é a elaboração de estratégias de ensino que ajudem a ampliar as habilidades de escuta e produção desse gênero.

Quanto à abordagem, a pesquisa aqui apresentada é qualitativa, uma vez que o objetivo é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, trabalhando com variáveis que não podem ser exatamente operacionalizadas, mas observadas e descritas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), foi pioneiro na pesquisa qualitativa. Questionando os pressupostos da pesquisa positivista de natureza quantitativa para as ciências humanas, ele desenvolveu uma teoria, uma maneira alternativa interpretativista de trabalhar com o conhecimento, podendo levar em conta também a subjetividade do pesquisador.

Assim, reconhecemos os limites e riscos ao adotar a abordagem qualitativa em nossa pesquisa, pois ao levar em conta as impressões subjetivas do pesquisador, pode-se pecar na precisão das informações ou deixar passar despercebido algum aspecto do fenômeno pesquisado.

Mas como afirma Godoy (1995, p. 21): “enquanto exercício de pesquisa, [a abordagem qualitativa] não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada”, no entanto, “ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Investigamos a produção do gênero oral entrevista de alunos de uma sala do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública, que é um gênero secundário que circula em situações públicas de comunicação, a fim de tomar as análises como base para outras situações de produção de gêneros orais secundários, como propõe Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) quando afirma que: “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.”

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta é uma pesquisa de campo, pois propiciou nosso contato com o fenômeno pesquisado, coletando dados junto a pessoas, para que pudéssemos analisar esses dados à luz de teorias já construídas, permitindo confirmá-las, contradizê-las ou ampliá-las.

Segundo Minayo (2013), o trabalho em campo permite ao pesquisador a aproximação com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, os atores que conformam essa realidade e a construção de conhecimento. E resume:

Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. (p. 26)

Nossa pesquisa teve um ambiente natural como fonte direta de dados (entrevistas a profissionais em seu ambiente de trabalho); os dados coletados foram predominantemente descritivos de um fenômeno observado (a entrevista); a visão dos sujeitos da pesquisa quanto ao objeto pesquisado recebeu nossa atenção de forma especial; a análise dos dados coletados tendeu a dedução.

No entanto, a objetivação do fenômeno pesquisado nesta pesquisa também foi buscada, por meio da obtenção de resultados os mais fidedignos possíveis, pois a abordagem qualitativa visa a descrição, compreensão e explicação do fenômeno, buscando precisão das relações entre o global e o local, respeitando os objetivos propostos, as orientações teóricas e os dados coletados na pesquisa.

Utilizamos a observação não-participante, a gravação em áudio e o diário de pesquisa como instrumentos para coleta dos dados durante entrevistas realizadas pelos alunos a profissionais das áreas em que pretendem atuar. A seguir, apresentaremos a delimitação do universo da pesquisa: o perfil dos sujeitos envolvidos, a descrição do campo em que a pesquisa se deu e a descrição do trabalho em campo, explicando como e onde foi realizada a

coleta de dados, tudo com o intuito de contextualizar este trabalho para melhor compreensão de quem o lê.

#### 4.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

##### **Campo da pesquisa**

A escolha do campo a ser pesquisado se deu pelo fato de a escola possuir uma estrutura favorável ao trabalho com a oralidade como a rádio escola, seminários em sala de aula e culminância de projetos e gincanas por meio de exposições orais e entrevistas realizadas pelos alunos. Das duas turmas de 8º ano do ensino fundamental, delimitamos o 8º ano da tarde por ser a turma em que lecionávamos, por ser um público com o qual já convivía e conhecia um pouco mais sua realidade.

A gestão escolar deveria consentir a pesquisa. Por meio de conversa e apresentação de documento comprovando vínculo com o PROFLETRAS, esclarecemos os propósitos da pesquisa e garantimos sigilo do campo e sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de obter autorização para observar os alunos, retirá-los da escola, se necessário, para realização de entrevistas, registrar impressões em diário de pesquisa e gravar em áudio as entrevistas. A gestão não se opôs, mas orientou que os pais fossem comunicados.

A fim de obter autorização dos pais, uma vez que os alunos eram menores de idade, elaboramos um documento de esclarecimento e consentimento tanto para os pais quanto para os alunos envolvidos, autorizando a participação do aluno na pesquisa. Apenas dois alunos não devolveram o documento, começaram dizendo que os pais tinham permitido, mas que tinham esquecido o documento em casa. Por fim, desistiram de participar.

A coleta de dados se deu num período de 02 (dois) meses, tempo suficiente para observação do que os alunos já conheciam sobre o gênero oral entrevista e para preparação e realização das entrevistas. Um roteiro e um cronograma foram elaborados e iniciamos a pesquisa que descreveremos mais adiante. Segue, no momento, uma descrição da escola pesquisada.

O campo da pesquisa foi uma escola que passou por uma reforma recentemente e hoje apresenta uma estrutura razoável. A instituição está localizada à rua Castro Alves, s/n, bairro Vio Azul, zona periférica da cidade de Floriano Piauí. É uma escola da rede pública estadual de ensino e atende a alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, não estabelecendo

critérios para formação das turmas. Foi fundada em 1973 e seu nome é em homenagem a um vereador da época.

A estrutura física da escola conta com 08 salas de aula forradas em PVC, com 04 ventiladores de parede, 01 quadro em acrílico, 40 carteiras novas, em média, e é bem iluminada. Os próprios alunos costumam limpar as teias de aranha no teto e cantos da sala, também é encontrado muito pó no mobiliário e no piso; Há mai 01 sala parateleaulas do Programa Mais Saber, com ar condicionado e aparelhos necessários para a transmissão das aulas e interação aluno-professor em tempo real; 01 sala para atividades do Programa Mais Educação; 01 sala para atendimento educacional especializado com recursos diversos, computador, ventilador, quadro em acrílico, armário, bancada, mesa e cadeiras.

Há também 01 diretoria com armário, mesa, cadeiras, computador, impressora e geladeira; 01 secretaria com computador (mas sem acesso a internet), mesas, cadeiras, armários, arquivos e 01 bebedouro; A sala da coordenação é muito pequena, mas possui 01 banheiro unissex, armários, computador, acesso à internet e 01 impressora/copiadora onde são xerocadas as atividades e avaliações, mas o único acesso a essa sala é passando por dentro da secretaria, o que costuma atrapalhar bastante tanto o trabalho de um setor como o do outro.

O laboratório de informática possui bancadas, cadeiras, 12 computadores, acesso à internet, 01 impressora (que não funciona por falta de tinta) e ar condicionado. Dificilmente o laboratório é limpo, embora uma professora dê expediente três vezes por semana para que os alunos possam realizar suas pesquisas. Os professores não costumam fazer uso do laboratório, alguns apenas indicam pesquisas a serem feitas pelos alunos. A escola também possui internet wi-fi, mas não há restrições, o que costuma levar os alunos a desviar a atenção das aulas e também a fazer uso de sites e redes sociais sem uma orientação educacional.

Nesse mesmo espaço do laboratório também funciona a rádio escola, acompanhada por um monitor do programa Mais Educação. Não há uma variação de programas que propiciem situações comunicativas formais e informais. Os alunos apresentam programas de entretenimento e evangélicos, fazendo uso da língua oral apenas em seu aspecto informal. Os professores também não costumam propor atividades para serem apresentadas na rádio.

O laboratório de ciências só possui a estrutura física, mas não tem os instrumentos necessários para a realização de experiências, servindo apenas como depósito de livros e instrumentos da banda fanfarra da escola.

A biblioteca apresenta um pequeno acervo. Não possui muitos paradidáticos, mas há muita coisa para a (in)formação do professor, inclusive sobre o trabalho com a oralidade. O espaço conta com uma mesa grande, cadeiras, armários para os professores e prateleiras para

os livros e os diários de classe, geladeira e mesa pequena com utensílios de cozinha. Funciona também como sala dos professores, pois não há um espaço para os mesmos descansarem ou prepararem suas aulas.

O empréstimo de livros é organizado por uma professora que fica na biblioteca três vezes por semana. Há também material em áudio para pesquisa em áreas diversas (entrevistas, exposições orais, seminários, debates etc.), mas apenas uma das professoras de História os utiliza e apenas como recurso durante suas aulas. Os alunos não são orientados a consultar esse material.

Próximos à biblioteca ficam 02 vestiários para alunos (masculino e feminino); 02 banheiros adaptados para pessoas com deficiência (masculino e feminino); 01 refeitório com 06 ventiladores, 05 lavatórios, mesas, cadeiras e depósitos para coleta seletiva do lixo; 01 cozinha com depósito para louças, fogão industrial, friezeres e pias.

A escola ainda possui 01 quadra esportiva coberta, mas sem arquibancada, e nunca é varrida, os alunos é que costumam tirar o lixo trazido pelo vento quando querem jogar bola ou quando há algum evento. Também fica de frente para um bloco de salas de aula, causando distração e desconcentração dos alunos, bem como desconforto para o professor. Na quadra costumam acontecer aulas práticas de educação física e a gincana anual da escola, com muitas apresentações orais dos alunos (vídeos com entrevistas realizadas, exposições orais, apresentação das equipes, debates, dramatizações etc.).

Por já trabalharmos nessa escola há vários anos, observamos que as orientações aos alunos para a gincana, em geral, centram-se na realização da tarefa (entrevistar alguém sobre algo, elaborar uma dramatização sobre um determinado tema etc.), mas não há uma orientação sobre como produzir os gêneros orais adequados a cada tarefa, sobre a estruturação e linguagem desses gêneros orais.

Também não há um trabalho de escuta desses gêneros, nem antes da produção para servir de referência, nem depois da produção para análise e comentários. As dificuldades decorrentes dessa realidade, se manifestam, como em todos os alunos, nos sujeitos diretamente envolvidos em nossa pesquisa e serão discutidas no capítulo da análise.

O recreio coberto fica logo na entrada da escola, que apresenta rampas e protetores, facilitando a acessibilidade. Nele são encontrados 01 mural informativo, 03 bebedouros; depósitos para coleta seletiva do lixo; armários individuais para os alunos que participam do programa Mais Educação; 02 banheiros para professor (masculino e feminino). Nesse espaço, acontece regularmente a culminância de projetos interdisciplinares, também com apresentações orais dos alunos (dramatizações, debates, exposições orais etc.). No entanto,

como na gincana, essas culminâncias também não preparam os alunos para a produção desses gêneros.

A escola não possui auditório, por isso as reuniões de pais e mestres e culminâncias de projetos acontecem sempre no recreio coberto, mas é preciso levar as cadeiras das salas e deixá-las de volta ao término do evento, o que demanda muito trabalho e pessoal, e às vezes atrasos.

A instituição possui 01 multishow, 02 datashow, 03 caixas amplificadas, aparelho de som, cavalete, TV 32 polegadas e alguns jogos para auxiliar a prática do professor, mas uma minoria docente faz uso desses recursos, especialmente os de áudio. Como o único computador com impressora e internet é o da coordenação, alguns trabalhos ficam atropelados pela disputa para uso do mesmo.

Toda essa estrutura física e de logística aqui comentadas ora favorece, ora dificulta as atividades pedagógicas, uma vez que a existência de muitos programas, a rotina escolar e os serviços administrativos, demandam material e espaço suficientes.

A escola é contemplada pelos programas: Mais Educação, atualmente apenas com reforço de português e matemática, no contraturno; Mais Saber com ensino médio à distância, cursos profissionalizantes à distância e preparatório para o ENEM; e PIBIB com reforço de matemática e projetos de intervenção nas áreas de matemática e ciências.

Além dos programas, que duram o ano todo, há projetos de intervenção da secretaria estadual que não são regulares, surgem durante as olimpíadas, prova Brasil, prova Piauí, campeonatos esportivos etc. A escola também tem seus próprios projetos, que em geral fazem uso da oralidade, mas sem orientação prévia quanto a adequação da fala ao contexto comunicativo, sem levar o aluno a refletir e analisar a língua em uso, como já mencionamos.

A escola atende a 460 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no turno vespertino e da 1ª a 3ª série do ensino médio diuturnamente. Esses alunos estão distribuídos em 18 turmas. A grade curricular e o calendário escolar de 200 dias letivos vêm prontos da SEDUC, mas a escola tem autonomia para fazer adaptações, embora não altere muita coisa.

O Regimento interno data de 2008 e nunca fora revisado. A Proposta Pedagógica está sendo digitada, mas sofreu apenas algumas alterações em relação a anterior. Os professores não tiveram acesso ao documento impresso para elaboração do plano de curso e nem dos planos bimestrais.

Tivemos acesso aos borrões e observamos que a proposta apresenta entre seus objetivos, propiciar o desenvolvimento das diversas manifestações da linguagem, a fim de que o aluno tenha condições de interagir nas diversas situações comunicativas. No entanto, parece

que a escola ainda não possui conhecimento suficiente sobre o que demanda a realização desse objetivo, especialmente quando a situação comunicativa é oral.

As atividades propostas até são boas, mas falta um trabalho consciente para com o processo, para como desenvolver essas atividades de forma que elas realmente levem o aluno a interagir oralmente com segurança em situações comunicativas reais diversas. Falta conscientização/capacitação dos professores em geral quanto a isso. Até porque a produção de gêneros orais perpassa o trabalho de todas as disciplinas.

Quanto à qualificação do corpo docente, apenas 03 professores não possuem pós-graduação e apenas 01 é mestranda. Vale ressaltar que um número considerável desses professores não possui formação na área em que atuam. Os professores do ensino médio se reúnem periodicamente para capacitação continuada promovida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Há um caderno sobre Linguagem e suas tecnologias, mas ainda não foi estudado.

Os encontros pedagógicos, com professores do ensino fundamental e médio, são realizados de acordo com as necessidades e eventos da escola e é onde são planejadas as ações e tomadas as decisões cabíveis aos professores. Em um encontro realizado durante a pesquisa, um dos itens da pauta era a gincana, mas a única coisa feita foi a distribuição das tarefas entre os professores presentes, como procurar jurados, DJ, apresentador, ou divulgar o evento etc. Nada foi comentado ou encaminhado para a orientação dos alunos, a não ser pontuação das tarefas, tempo, regras da gincana, entre outras coisas do tipo.

Pudemos participar de um encontro de pais e mestres (que era quase só de pais!), que segundo a equipe de gestão acontecem bimestralmente para tratar de notas, prestação de contas e cumprimento do regimento interno da escola. Não há associação de pais e mestres na escola, embora haja pais muito participativos e que colaboram participando do Conselho Escolar ou apoiando os eventos da escola.

O grêmio estudantil não costuma se reunir, nem desenvolver atividades. Durante a pesquisa foi realizado um interclasse (única atividade promovida pelo grêmio durante o ano de 2014). Observamos a desorganização e pouca comunicação da equipe a partir dos comunicados em sala de aula, pois a equipe não conseguia dar o aviso numa sequência lógica de informações, o que levou a incompreensões por parte de quem ouvia, bem como interpretações dúbias e muitas perguntas decorrentes de lacunas deixadas. Além de não se expressarem oralmente com clareza, a equipe parecia não entender bem o que lhe era perguntado.

A direção da escola está sob a responsabilidade de 01 diretor e 01 diretor adjunto, indicados pela SEDUC. Há também 02 coordenadoras pedagógicas, 01 coordenadora e 02 professores de reforço do Programa Mais Educação; 02 professoras-monitoras do Programa Mais Saber; 02 professoras para atendimento do AEE; 02 vigias; 01 porteiro; 02 merendeiras; 04 zeladoras e 23 professores, distribuídos nos três turnos.

A gestão é participativa, visto que o Conselho escolar é atuante e há também líderes de turma que participam das decisões da escola. Todas as decisões tomadas pelo Conselho escolar estão em consonância com o regimento interno da escola, salvo algumas que cabem aos professores. O relacionamento entre os sujeitos da escola é razoável, uma vez que não extrapolam os limites da sociabilidade.

Todas essas observações foram registradas no diário de pesquisa durante os dois meses em que a pesquisa se deu, e foram muito relevantes na análise dos dados obtidos durante as entrevistas realizadas pelos alunos, sujeitos da pesquisa.

Quanto aos espaços em que se deram as entrevistas, podemos dizer que em algumas situações não foram muito favoráveis. S1 (sujeito 1) realizou sua entrevista em um quartel, numa sala reservada, com mobília adequada, ar condicionado, sem ruídos. S2, em um escritório de arquitetura, numa sala reservada, com mobília adequada e ar condicionado. No entanto, em alguns momentos toques de telefones, abrir e fechar de outras portas, falas de pessoas na recepção, causaram distração ou dificuldades para ouvir.

S3 realizou sua entrevista em sala reservada, com mobília adequada e ar condicionado, sem ruídos ou outras distrações. S4, em um consultório ortopédico de plantão de um hospital público, com mobília adequada, mas um pouco quente e com muitos ruídos de falas de auxiliares do entrevistado que também usavam cerras para retirar gesso dos pacientes, fazendo muito barulho e prejudicando a compreensão entre os interlocutores envolvidos na entrevista.

S5 fez sua entrevista em um espaço comercial de propriedade do entrevistado. Não foi oferecida uma cadeira sequer, e, embora atendidos por outros funcionários, pelo espaço circulavam clientes o tempo todo. Também havia barulho de buzinas e carros de som, pois o comércio fica no centro da cidade.

S6 desenvolveu sua entrevista em sala reservada, com ar condicionado, sem ruídos e com mobília adequada. S7 no setor de informática de um quartel, em sala reservada, com mobília adequada, ar condicionado e sem ruídos. S8 no escritório de um advogado, também com mobília adequada, ar condicionado e sem ruídos.

Descrito o campo onde foi realizada a pesquisa, a justificativa para sua escolha e comentadas as atividades nele realizadas e que envolvem a produção de gêneros orais

secundários, passemos à descrição dos sujeitos diretamente envolvidos e observados durante a pesquisa.

### **Perfil dos sujeitos**

Os sujeitos da pesquisa foram 08 alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Florianópolis, identificados neste trabalho como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. Cada sujeito participou de forma livre e consciente da pesquisa, após esclarecimento quanto aos objetivos da mesma e o consentimento próprio e também do responsável legal, visto que são todos menores de idade.

Os sujeitos estão entre a faixa etária de 14 e 17 anos. São 03 meninas e 05 meninos. Entre eles, 02 já trabalham e 01 já assume todas as responsabilidades da casa, inclusive de irmãos menores, por conviver apenas com a mãe, que passa o dia trabalhando.

Esses alunos pertenciam a uma turma que funcionava no turno da tarde e possuía 14 alunos, 07 meninas e 07 meninos, 06 deles eram repetentes. A maior parte da turma era de baixa renda e estudou em escola pública a vida toda.

S1 pretende trabalhar no serviço de inteligência da polícia, quer desvendar crimes mais difíceis, por isso entrevistou um policial da força tática da polícia militar, esteve muito à vontade e demonstrou muita curiosidade. S2 ainda tem dúvidas sobre ser arquiteto ou agrônomo, mas optou por entrevistar um arquiteto por desconhecer mais essa área; demonstrou enfado durante a entrevista, pois seu entrevistado falava muito, era detalhista. S3 quer ser engenheiro mecânico e parecia muito nervoso durante a entrevista. S4 visa ser um ortopedista, estava à vontade durante a entrevista, mas falava baixo e o local era barulhento. S5 um veterinário e foi o que mais demonstrou nervosismo e ansiedade. S6, enfermeiro, mas como é muito calado, foi muito conciso em suas perguntas, não interagindo com seu entrevistado. S7 quer trabalhar na área de informática e estava muito à vontade durante a entrevista; e S8 quer ser advogado e também não demonstrou timidez, mas se irritou porque o colega que também pretende ser advogado se manteve calado durante a entrevista. Todos entrevistaram profissionais das áreas almejadas.

Descritos os sujeitos e o campo onde foi realizada a pesquisa, passaremos à apresentação dos procedimentos e técnicas selecionados para a geração, coleta e análise dos dados coletados em campo.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seguindo a proposta de Minayo (2013), a pesquisa se deu em três etapas: a) exploratória – produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para entrar em campo, inclusive embasamento teórico e metodológico; b) o trabalho de campo – que combinou seleção de material para construção de teoria, apontando a necessidade de outras leituras teóricas e interpretativas, e produção de material para coleta e análise de dados; c) análise e tratamento do material empírico e documental - conjunto de procedimentos que ordenaram e classificaram os dados obtidos em campo para articulá-los com a teoria construída, visando a confirmação ou refutação da hipótese levantada durante a produção do projeto de pesquisa.

Os procedimentos e técnicas indicam como realizar a pesquisa, especificando suas etapas e os instrumentos que serão adotados em cada uma delas. (GERHARD et al. 2009, p. 67). Partindo dessa afirmação, buscamos para esta pesquisa procedimentos e técnicas que viabilizassem informações e esclarecimento do fenômeno pesquisado por meio dos dados coletados.

A coleta de dados se deu, primeiramente, pelo levantamento bibliográfico de material já publicado, leituras e fichamentos, pois a pesquisa de campo não dispensa a complementação da pesquisa bibliográfica. Partindo de material já elaborado, foi possível conhecer o que já se estudou sobre a problemática em questão, selecionando referências teóricas como livros, revistas, sites, vídeos e artigos científicos.

Selecionado o material e feita a leitura e os fichamentos necessários, passamos à elaboração do projeto de pesquisa, bem como elaboração do plano de execução e do material necessário para a coleta de dados. Depois dirigimo-nos a uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Floriano-PI, munidos de documento que comprovava nosso vínculo com o mestrado profissional em Letras e expomos os objetivos da pesquisa, garantindo o sigilo da identidade de todos os envolvidos.

Após autorização da gestão, dos responsáveis e dos próprios alunos, iniciamos a coleta de dados por meio de gravação, observação e registro em diário de pesquisa de entrevistas desses alunos (sujeitos da pesquisa) a pessoas que exercem a profissão que eles pretendem exercer futuramente.

Antes, propomos aos sujeitos da pesquisa atividades que culminaram na produção de uma entrevista oral. O auxílio da escrita foi necessário em alguns momentos. Cada atividade visava analisar que conhecimentos esses sujeitos possuíam sobre os gêneros orais

secundários, mais especificamente sobre o gênero entrevista, seus contextos de produção, estruturação e registros de linguagem mais apropriados.

As atividades propostas envolveram o tema “Mercado de Trabalho”, contextualizando uma realidade que alguns dos sujeitos envolvidos já enfrentam, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica da realidade e da vivência da cidadania.

Iniciamos com uma conversa informal com os sujeitos sobre o que pretendem ser quando crescerem, pedindo que comentassem também suas motivações (internas e externas) para essa escolha. Na mesma conversa, eles puderam relatar o que já sabem sobre a profissão pretendida e o que gostariam de saber mais.

Por fim, perguntamos se eles gostariam de entrevistar alguém que exercesse essa profissão, no intuito de envolvê-los e motivá-los para a realização da pesquisa. De início, toda a turma (14 alunos) concordou. Então, listamos, com os sujeitos, nomes de profissionais da cidade que poderiam nos ajudar.

Entramos em contato com esses profissionais, expomos o propósito da pesquisa, tiramos dúvidas, garantimos o sigilo de suas identidades e marcamos data e horário para a realização das entrevistas. Alguns não aceitaram, alegando não saber se expressar bem e indicaram nomes de colegas da mesma área. Outros não fizeram objeção alguma e externaram achar interessante e relevante a proposta.

De posse da agenda de entrevistas, voltamos à conversa com os sujeitos da pesquisa sobre a preparação da entrevista. Falamos sobre os propósitos da entrevista, a ambientação necessária (gravador de voz, silêncio, relógio ou cronômetro etc.), como iniciar a entrevista, que perguntas fazer e como fazê-las, qual a postura adequada, como e quando encerrar a entrevista etc.

Conduzimos essa conversa apenas por meio de perguntas para verificar o que eles já sabiam sobre o gênero entrevista. Não fizemos nenhuma intervenção ante as lacunas deixadas pelos sujeitos da pesquisa. À medida que eles comentavam, fazíamos o registro no quadro para visualização e sistematização por parte da turma. Depois os desafiamos a organizarem sua entrevista por escrito, individualmente. Nessa etapa, 04 sujeitos desistiram.

Na data e horário agendado por cada profissional, levamos o sujeito que almejava a profissão ao local de trabalho do entrevistado. Cada sujeito realizou sua entrevista com o profissional, ora com base no que preparou, ora improvisando, conforme relataremos no capítulo de análise de dados. Durante a realização das entrevistas, mais um sujeito desistiu e outro foi para a entrevista, mas não participou, deixou que o colega conduzisse a entrevista e

ficou apenas de espectador. Restaram-nos, então, 08 sujeitos que efetivamente participaram da coleta de dados.

A coleta de dados foi feita em campo pela observação, registros em diário de pesquisa e gravação em áudio das entrevistas. A observação sistemática não-participante nas entrevistas realizadas, consistiu em apenas presenciar o fato, mas sem participar dele, nem deixar-se envolver pelas situações, mas apenas levando-nos a fazer o papel de espectadora.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇨ Possibilita a obtenção de elementos para a definição do problema da pesquisa.</li> <li>⇨ Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado.</li> <li>⇨ Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇨ É canalizada pelos gostos e afeições do pesquisador. Muitas vezes a atenção deste é desviada para o lado pitoresco, exótico ou raro do fenômeno.</li> <li>⇨ O registro das observações depende, frequentemente, da memória do investigador.</li> <li>⇨ Dá ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado.</li> </ul>

Adaptado de: GIL, 1999.

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens da observação sistemática não-participante (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 75)

Esse procedimento tem caráter sistemático. Nele há necessidade de se elaborar um plano de execução, presume-se que o pesquisador saiba que informações são relevantes para atingir seus objetivos. (GERHARDT et al, 2009).

Para suprir as desvantagens da observação sistemática não-participante, um plano de execução foi elaborado para a coleta de dados, como já mencionado. Com base nesse plano pudemos nortear nossa observação dando atenção especial e registrando, em um diário de pesquisa, as informações que, sob uma pré-análise, imaginamos poder responder nossos questionamentos. Para isso, tomamos por base a teoria levantada para a pesquisa, nossos objetivos e hipótese.

Este plano também nos levou a evitar possíveis intervenções que deixassem os sujeitos pouco a vontade durante a entrevista, o que interferiria nos resultados. O evento também foi gravado para suprir possíveis falhas na memória durante a etapa de análise dos dados.

Observamos os alunos durante a realização da entrevista: postura, linguagem, escuta, estruturação das falas, interação durante o evento comunicativo etc. Registramos impressões no diário de pesquisa, bem como aspectos que chamaram nossa atenção. A gravação das entrevistas visava uma análise mais profunda das falas posteriormente.

O diário de pesquisa, um dos instrumentos utilizados em nossa pesquisa, é sugerido por diversos pesquisadores e utilizado inicialmente por Malinowski, que “fez uso de diários, registrando com riqueza de detalhes suas observações sobre a comunidade que investigava.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

A técnica do diário de pesquisa permite que se anote as observações dos fatos, descrição dos interlocutores e ambientes envolvidos, bem como a progressão da pesquisa. Reflexões e comentários também são registrados, e tudo isso constitui dados para a futura análise e discussão dos resultados.

O conjunto dos procedimentos utilizados nos proporcionou entender como se dá o processo de produção de uma entrevista e os fatores que interferem nessa produção. Foi possível perceber o que os alunos já conhecem desse gênero, se compreendem sua função, se sabem como organizá-lo composicionalmente, se usam termos e expressões devidamente articulados e/ou próprias desse gênero, se usam de clareza e coerência, se já ouviram ou assistiram uma entrevista.

Como uma conversa anterior entre pesquisador e entrevistado já havia acontecido, durante a realização das entrevistas, adotamos a seguinte postura: adentrávamos o ambiente em que a entrevista seria realizada, cumprimentávamos o entrevistado e sentávamos num canto do ambiente. Depois de entrevistado e entrevistador se acomodarem, ligávamos o gravador de voz e tomávamos nota no diário de pesquisa sobre a entrevista. Ao final, agradecíamos e nos despedíamos. Alguns entrevistados solicitaram nosso retorno ao final da pesquisa com os resultados e conclusões.

Para análise das gravações, adotamos as normas de transcrição já elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP em quadro elaborado por Fávero, Andrade e Aquino (2012). No entanto, é preciso lembrar que essas normas não são padronizadas, mas nos ajudarão a preservar as características da produção oral, sem analisá-la pelas regras do sistema de escrita. A análise dessas gravações foi complementada pelas anotações feitas no diário de pesquisa, a fim de contextualizá-las e inserir nossas impressões sobre os sujeitos, o ambiente etc. As transcrições e registros no diário de pesquisa foram analisados e ajudaram na constituição dos dados obtidos durante a observação das entrevistas.

Todo o material coletado foi revisado para seleção daqueles que descreveriam com maior fidelidade o fenômeno observado, ou seja, como os alunos produzem um texto oral numa situação formal. Posteriormente, analisamos os dados a partir da teoria levantada e selecionada para este trabalho. Essa análise permitiu a estruturação de um quadro teórico.

## 5 PRODUÇÃO DO GÊNERO ORAL SECUNDÁRIO ENTREVISTA

Sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, a análise dos dados coletados teve início durante a própria coleta de dados (bibliográficos e em campo), especialmente pelo uso do diário de pesquisa. Atendemos, com isso, à orientação de Godoy (1995, p. 27): “nos estudos qualitativos em geral, e no estudo de caso em particular, o ideal seja que a análise esteja presente durante os vários estágios da pesquisa, pelo confronto dos dados com questões e proposições orientadoras do estudo”.

Concretizadas todas as etapas e coletado todo o material necessário, passou-se à sistematização das análises. O método de abordagem adotado para a análise foi o hipotético-dedutivo, que segundo Lakatos e Marconi (2014, p. 110) “pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

A pergunta orientadora do estudo foi: como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental? Partimos da hipótese de que a produção do gênero oral entrevista envolve a análise e reflexão da língua, a partir de produções orais não apenas informais, mas principalmente formais, uma vez que estas serão cobradas dos alunos em muitas situações intra e extra escolar.

Confirmada, nossa hipótese inicial se tornou válida, porém isso não quer dizer que ela se constitua uma verdade inacabada, pois de acordo com Gerhard e Souza (2009, p. 27): “a qualquer momento poderá surgir um fato que a invalide”.

As produções orais dos alunos durante entrevistas a profissionais de áreas que pretendem seguir foram gravadas e protocoladas, e, posteriormente, analisadas à luz de literatura já produzida sobre essa temática e selecionada para esta pesquisa, tentando verificar os aspectos formais e funcionais e o desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta na produção do gênero oral entrevista, e visando elaborar estratégias de ensino que façam os alunos ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero.

Discorreremos as próximas linhas sobre as categorias que nortearam a análise dos dados coletados em campo. Elas se encontram em sintonia com os objetivos propostos e a hipótese levantada para esta pesquisa e orientaram a composição deste capítulo de análise de dados.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados objetivaram viabilizar a análise do desempenho linguístico dos sujeitos envolvidos quanto à produção do gênero oral secundário entrevista, considerando: a) seus aspectos formais e funcionais: contexto de produção, estruturação do gênero, uso adequado da linguagem; e b) o desenvolvimento do par adjacente

pergunta-resposta: articulação das palavras e tópicos discursivos, uso de recursos de estruturação do texto oral.

Assim, determinamos as categorias de análise que, entre outras, garantem eficácia na produção do gênero oral entrevista, buscando a confirmação, ou não, da hipótese levantada no projeto da pesquisa: *a) produção da entrevista oral: aspectos formais e funcionais; b) produção da entrevista oral: desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta.*

A primeira categoria de análise parte do consenso de que o aluno já ingressa na escola fazendo uso social da língua, habilidade adquirida na vivência com seus familiares. E esse uso social da língua será ampliado a partir das experiências vividas com os colegas de classe, com o professor, com os demais funcionários da escola e com os diversos textos expostos no ambiente escolar.

Saber adequar o modo de falar às diferentes interações, ao contexto, aos propósitos comunicativos e ao interlocutor, seja por formalidade, seja por funcionalidade, é uma capacidade linguística indispensável na vida do cidadão. E por isso é que deve ser desenvolvida na escola. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 47):

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença.

O contato com outras variantes ao longo da vida escolar, somado a outras experiências de contato com a língua, não deve levar o educando a perceber as variedades linguísticas como superiores ou inferiores, certas ou erradas, mas levá-lo a entender que há variações no modo de usar a língua e que o uso de uma ou outra variedade é determinado pelo contexto, seja por formalidade, seja por funcionalidade, ou ambas.

Se há diferentes formas de falar para situações comunicativas diversas, há também diferentes formas de organizar essas falas, considerando também o gênero textual, os propósitos comunicativos, os interlocutores, dentre outros fatores. Assim como na escrita, por meio da oralidade também se produz gêneros textuais mais formais e outros menos formais.

Por isso, é importante estudar não apenas aqueles gêneros que os alunos já conhecem, mas também aqueles com os quais eles tenham pouco ou nenhum contato, especialmente os gêneros orais públicos, e considerar seus aspectos formais e funcionais.

A entrevista oral é um gênero muito presente em nosso dia a dia, nos programas de TV e rádio, principalmente. Mas sua produção demanda mais que saber perguntar, ou mesmo

como perguntar, pois como afirma Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 45): ‘a coerência não está no **texto**’, mas sim, ‘em um efetivo processo de **interação com o autor e com o texto**’.

Alguns falantes não dispõem da habilidade de interagir oralmente, especialmente em situações públicas, formais. Muitas vezes até conhecem a estrutura do gênero oral, mas desconhecem os aspectos formais e funcionais de sua produção. Assim, nenhum texto oral pode ser escutado ou produzido de forma descontextualizada, mas levando o aluno a analisar e refletir os mecanismos de funcionamento da língua.

Por conseguinte, na produção de uma entrevista oral, que é um gênero utilizado em situações formais, mais que conhecer os recursos e mecanismos de articulação que estruturam o texto, é importante que se disponha de habilidades linguísticas que garantam a atenção do interlocutor, a fim de se estabelecer uma interação com ele.

Para isso, é preciso que se conheça o interlocutor, que se saiba dirigir-se a ele, mantendo sua atenção, compreensão e interesse pela situação comunicativa, o que requer de nós conhecimento das formalidades e funcionalidades de mecanismos e expressões linguísticas para um planejamento e execução da fala com competência e agilidade.

É viável iniciar esse trabalho por meio dos textos produzidos pelos próprios alunos no dia a dia, em conversas de corredor, em conversas telefônicas, numa simples exposição oral na sala de aula etc. E, por meio desses textos menos formais, levá-los a identificar em cada situação a unidade temática, o gênero textual, o uso de formalidades; refletir a função e finalidade do gênero e dos recursos que o estruturam, o porquê da escolha e combinação das palavras, suas intenções comunicativas. E a partir daí, ampliar as produções orais para situações mais formais, como é o caso da entrevista oral.

A segunda categoria de análise se justifica pelo que orientamos PCN quando afirmam que é preciso preparar os alunos para a produção de textos orais, trabalhando a escuta desses textos. É preciso perceber, entre outras coisas, como o texto se compõe, como os interlocutores combinam as palavras, em que tom as usam e o que está nas entrelinhas; isso para acessar nossos conhecimentos prévios e posicionar-nos frente ao texto, ao autor, ao interlocutor, à ideologia ou fato apresentados no texto.

Falar, ou produzir uma entrevista oral, requer coerência, articulação entre os diversos tópicos discursivos, uso de recursos de estruturação do texto e de recursos semióticos. E, nesse processo, inserir-se em contextos para escuta de entrevistas é indispensável para a obtenção de referenciais.

Trazer para a sala de aula e disponibilizar para escuta gravação de entrevistas orais é importante, mas inserir os alunos em contextos reais de produção desse gênero os leva a

superarem suas dificuldades de interagir, de planejar e executar a fala simultaneamente, de ouvir com atenção e perceber a intencionalidade por trás de entonações, correções, repetições, hesitações, marcadores conversacionais, digressões, interrupções, paráfrases, explicações às vezes excessivas etc., em textos orais de outras pessoas.

Prioritariamente os gêneros orais utilizados em situações mais formais, como a entrevista oral, precisam ser não apenas conhecidos (sua finalidade, a quem costumam se dirigir, que registros de linguagem requerem, como se organizam e onde circulam), mas produzidos pelos alunos em situações reais de interação.

A escuta de textos orais possibilita ao aluno a percepção das condições de produção de diferentes gêneros orais. Mas é a produção de textos orais diversos que propicia excelentes oportunidades de reflexão sobre a língua, pois não basta conhecer as formalidades da língua ou do gênero para se produzir um bom texto oral. É preciso o conhecimento da funcionalidade de certos termos e o uso de certas habilidades para produzir um texto realmente eficaz. E esse conhecimento se adquire produzindo.

Assim, podemos resumir as categorias de análise selecionadas para esta pesquisa no quadro abaixo:

Produção da entrevista oral: aspectos formais e funcionais	Cumprimento inicial Apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista Escolhas lexicais para adequação da linguagem Encerramento da entrevista
Produção da entrevista oral: par adjacente pergunta-resposta	Articulação das palavras e tópicos discursivos Uso de recursos de estruturação de produções coletivas (correções, entonações, repetições, hesitações, marcadores conversacionais, digressões, explicações e recursos semióticos)

Quadro 2 – Categorias de análise

Essas categorias orientaram a análise dos dados coletados em campo e levaram a conclusões passíveis de explicação/demonstração, confirmando a hipótese levantada inicialmente. Isso gerou conhecimento que pode contribuir para melhorias no ensino de língua.

Procederemos agora à análise e interpretação do corpus de nossa pesquisa, constituído pelas transcrições das entrevistas, realizadas pelos sujeitos (alunos do 8º ano do ensino fundamental) a profissionais das áreas em que pretendem atuar futuramente. As observações registradas no diário de pesquisa também compõem essa análise. Posteriormente, indicaremos uma proposta de intervenção, que supomos ajudar na ampliação das potencialidades comunicativas de alunos no ensino fundamental.

As categorias de análise nos permitiram compreender como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental a partir da compreensão de como alunos do 8º ano do ensino fundamental produzem o gênero entrevista oral, quais são seus conhecimentos prévios e suas dificuldades, os fatores que contribuem ou não para essa produção, os aspectos formais e funcionais envolvidos, as estratégias utilizadas no desenvolvimento do par adjacente, enfim, seu contexto de produção. E, assim, pudemos verificar a validade de nossa hipótese inicial.

As reflexões aqui apresentadas poderão ser tomadas como base para o trabalho não apenas com a produção de entrevista oral no ambiente escolar, mas também com a produção de outros gêneros secundários, gêneros utilizados em situações públicas de comunicação.

As categorias delineadas refletem sobre a questão que se busca responder com esta pesquisa: *como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental?*; e a hipótese que levantamos é a de que *a produção desse gênero envolve a análise e reflexão da língua, considerando seu contexto de produção.*

Visamos chegar aos objetivos traçados inicialmente. O objetivo geral que é *investigar o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Floriano-PI, na produção do gênero oral entrevista em contexto de ensino aprendizagem.* E os objetivos específicos buscam *verificar a produção do gênero oral entrevista quanto aos seus aspectos formais e funcionais; verificar a produção do gênero oral entrevista quanto ao desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta; e elaborar estratégias de ensino que façam os alunos ampliar suas habilidades de escuta e produção desse gênero.*

Reconhecemos que nossa análise, com intuito de encontrar respostas para a problemática que motivou esta pesquisa, fora orientada pelas teorias selecionadas para esta pesquisa, podendo ser revogada por novos estudos e descobertas no futuro.

### 5.1 PRODUÇÃO DA ENTREVISTA ORAL: ASPECTOS FORMAIS E FUNCIONAIS

A entrevista é um gênero textual secundário porque se concretiza em situações de comunicação públicas que exigem maior rigor e formalidade, considerando que, em geral, os interlocutores não possuem um vínculo maior de intimidade. Esse gênero também implica uma separação de papéis: um entrevistador, que busca informações que não possui ainda, ou as possui superficialmente e busca aprofundamento; e um entrevistado, podendo ser considerado como especialista no assunto, ou por vivê-lo ou por estudá-lo bastante.

O processo de produção do gênero textual oral entrevista requer em seus aspectos formais, além das estratégias de construção do texto, a seleção lexical para adequação da linguagem à forma verbal de tratamento entre os interlocutores, à variante linguística e aos termos e expressões próprios de cada situação comunicativa, adequados ao público que se pretende atingir, aos propósitos comunicativos e ao gênero textual. Situações formais de comunicação, como uma entrevista oral, exigem o uso de registros formais.

A formalidade de determinados textos secundários deve ser buscada por meio da adequação do gênero e de sua linguagem ao contexto comunicativo. É preciso que os interlocutores conheçam o gênero a ser utilizado em dada situação, sua função e finalidade, sua organização composicional, seus modos de dizer, garantindo a interação e a sociabilidade.

Nesta primeira categoria, analisaremos a produção da entrevista considerando alguns aspectos formais que são cruciais para sua organização composicional e interação entre os interlocutores, como o cumprimento inicial entre entrevistador e entrevistado; a apresentação de ambos e também dos propósitos da entrevista (antes do desenvolvimento do par adjacente P-R) e o encerramento (após a conclusão de P-R). Antes do encerramento propriamente dito também podem ser feitos agradecimentos e considerações. Esses aspectos não são apenas formais, mas funcionais na produção das entrevistas.

Considerar esses aspectos na produção das entrevistas foi uma das dificuldades observadas durante nossa pesquisa, como demonstram as falas dos sujeitos (entrevistadores), transcritas ao longo de nossa análise. Comentaremos o desempenho linguístico dos sujeitos quanto à seleção lexical, o cumprimento inicial, a apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista e o encerramento, tendo em vista sua funcionalidade para a interação

entre os sujeitos envolvidos na produção e o fato de serem formalidades exigidas pelo contexto em que o gênero está inserido.

### 5.1.1 Seleção lexical para adequação da linguagem

*S3: Por que o senhor... por que o senhor escolheu essa... essa... esse emprego ou essa profissão? Por que resolveu escolher?*

*S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?*

*S4: Quando você foi fazer a faculdade... quais as principais... quando você começou a faculdade qual foi as principais dificuldades que você encontrou durante essa trajetória? Tanto pra entrar ou dentro dela?*

*S7: Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?*

Quanto ao tratamento para com o interlocutor, enquanto S3 e S5 usam pronomes de tratamento considerados, no meio em que vivem os sujeitos da pesquisa, de muito respeito e certo distanciamento entre interlocutores, S4 e S7 usam o tratamento “você” para pessoas bem mais velhas e com quem estão tendo contato pela primeira vez. Na periferia de Florianópolis, entre as pessoas de origem mais humilde, o comum é que os jovens tratem os mais velhos, os professores ou pessoas com quem não tenham intimidade, por “senhor” e “senhora”.

A opção pelo tratamento “você” de S4 e S7 talvez se explique porque ambos vieram de realidades diferentes dos demais sujeitos. S4 é de classe média e S7 chegara de São Paulo recentemente. Nos espaços que frequentavam antes, provavelmente o mais comum é tratar as pessoas por “você”, não indicando falta de respeito.

Talvez porque os entrevistados fossem pessoas com um pouco mais de instrução, conhecedores de outras culturas, o tratamento “você” não causou estranhamento, nem prejudicou o andamento da entrevista. Provavelmente, o mesmo não teria acontecido se o entrevistado fosse um idoso analfabeto e sem muito conhecimento quanto a outras culturas.

Nesse último caso, o entrevistado poderia se sentir incomodado ou pouco à vontade, podendo haver dificuldades na interação entrevistado e entrevistador. Bortoni-Ricardo (2004) declara que ser competente comunicativamente é saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores e em quaisquer circunstâncias.

Santos, Riche e Teixeira (2013) lembram que os estudos de Piaget e Vygotsky ratificam a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem, o que demanda inserir os alunos em contextos diversos de comunicação, a fim de que, ao fazer a seleção lexical, ele planeje sua fala considerando o perfil do seu interlocutor, o gênero textual e o contexto social e comunicativo em que se encontra. E que ele também tenha condições de compreender a seleção lexical feita por seu interlocutor.

De acordo com Preti (2006), a linguagem ajuda na formação de uma consciência de grupo e ao se expressarem de determinada forma as pessoas deixam marcada sua identidade, logo, suas intenções, suas experiências comunicativas e sociais.

Observamos nas entrevistas que, diante do vocabulário técnico de alguns entrevistados, os entrevistadores se mantiveram passivos, sem perguntas ou preocupação em entender o que o entrevistado estava dizendo. Não houve interação porque não houve compreensão por parte do entrevistador.

A seleção lexical do entrevistado, que não adequou a linguagem ao seu interlocutor, em alguns momentos, levou o entrevistador a fazer perguntas cujas respostas já haviam sido dadas, como veremos na análise da segunda categoria. Mas também levou ao cansaço, fadiga, desconcentração e desinteresse do entrevistador em algumas situações.

E sendo, a entrevista oral, um gênero de produção coletiva, a seleção lexical deve primar pelo entendimento e interação entre entrevistado e entrevistador, de forma que ambos se compreendam e mantenham a atenção e o interesse pelo desenvolvimento do gênero.

Isso requer comportamentos letrados, atitudes como o gosto pela leitura, hábito de escrever, de ouvir, de conversar com diferentes interlocutores etc., garantindo uma ampliação de nosso vocabulário e segurança linguística para interagir, o que ajudará na seleção de palavras adequadas ao contexto comunicativo e na compreensão do que é dito pelo outro, sendo ele mais culto ou não.

A adequação da linguagem, garantida por uma boa seleção lexical, aliada à agilidade no planejamento/execução da fala, contribuem significativamente para a funcionalidade do que é dito. Mas essas habilidades só são adquiridas quando o sujeito é inserido em contextos de escuta e produção de gêneros orais diversos.

### 5.1.2 Cumprimento inicial

*S1: Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POlicial. Aí a primeira pergunta eh::: se::: eh::: se::: eh::: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?*

*S2: Bom, eu (quero) perguntar como é a formação dum arquiteto?*

*S3: Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se... eh:: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço. Precisa de quanto e de que pa poder cursar a engenharia mecânica?*

*S4: É que... quais são as matérias ( ) importantes (para se formar) em ortopedia?*

*S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh::: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra::: se especializar nesse curso?*

*S6: Eh::: eh::: o que o enfermeiro faz?*

*S7: Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o::: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área, assim? escolaridade?*

*S8: Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?*

Observamos que S1, S3 e S5 até fazem o cumprimento inicial, convenção adotada em qualquer diálogo. Os demais vão direto ao desenvolvimento da entrevista, às perguntas. Talvez pela curiosidade exacerbada, mas creio que mais pelo pouco contato com esse tipo de

situação comunicativa, pelo desconhecimento quanto às características formais e funcionais do gênero oral entrevista e sua organização composicional.

Suposição que pode ser confirmada com o que constatamos no momento da motivação para a pesquisa, antes das entrevistas, quando os sujeitos relataram que não costumam assistir ou ouvir entrevistas e que a única vez que tiveram a oportunidade de fazer uma entrevista fora no mesmo ano desta pesquisa, no primeiro semestre, durante as oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa.

S2, S4 e S8, não demonstraram nem um pouco de nervosismo, logo, não teria sido esse o motivo de irem direto às perguntas, sem nem ao menos cumprimentar o entrevistado. S6 também não demonstrou nervosismo, mas como não gosta muito de falar, sua preferência pela economia de palavras pode ser a explicação para a ausência do cumprimento inicial, embora, com base em nossa observação, possamos supor que ele também desconheça as características formais e funcionais do gênero oral entrevista.

Castilho (2011) afirma que os pares adjacentes é que constituem a unidade da conversação e que os mais habituais são “saudação/saudação”, “pergunta/resposta”, “reclamação/pedido de desculpas”, “advertência/aceitação ou recusa da advertência” etc. Consideramos o par adjacente “saudação/saudação” como uma estratégia interacional, e confirmamos o que diz Koch (2012, p. 36): “As estratégias interacionais, por sua vez, visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação.”

Assim, podemos afirmar que é de extrema relevância esse primeiro contato entre os interlocutores na produção do gênero oral entrevista. Uma vez que essa produção é coletiva, é preciso estabelecer uma certa aproximação entre entrevistado e entrevistador, a fim de que possam se envolver um com o outro e também com o evento (a entrevista), garantindo a interação, a sociabilidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento do texto.

### **5.1.3 Apresentação dos interlocutores e dos propósitos da entrevista**

Vejamos mais uma vez a transcrição das primeiras falas de S1, S5 e S7, para fins de análise.

*S1: Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POlicial. Aí a primeira pergunta eh::: se::: eh::: se::: eh::: a cota de*

*policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?*

*S5: Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?*

*S7: Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área, assim? escolaridade?*

As transcrições supracitadas explicitam que S1, S5 e S7 se apresentam, citando seus nomes, mas ninguém se identifica como aluno de escola tal ou algo que leve o entrevistado a conhecê-lo melhor, como suas motivações para a escolha da profissão, ou mesmo o fato de estar envolvido em uma atividade da disciplina Língua Portuguesa, para explicar os propósitos da entrevista.

Assim como o cumprimento inicial, conhecer o seu interlocutor e os objetivos da entrevista é primordial para que entrevistado e entrevistador se envolvam um com o outro e também com o evento comunicativo. Para o entrevistador principalmente, conhecer seu entrevistado permite dar maior ou menor credibilidade às informações por ele apresentadas e explorá-lo com maior ou menor profundidade.

S7 até faz algumas perguntas que poderiam levá-lo a conhecer melhor seu entrevistado, mas observamos que não parecia ser esse o seu interesse ao elaborar essas perguntas, uma vez que suas perguntas têm fim em si mesmas, não mantêm uma relação de continuidade, nem uma sequência temática, e aparecem ao longo do desenvolvimento da entrevista e não no início.

*Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?*

*Aqui em Floriano, essa área cresce?*

***E o:: que te inspirou a entrar nessa área aí?***

*E sobre:: assuntos de racker no Brasil? tem algum dado sobre isso?*

*Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?*

*E::: o salário, em média, do técnico de informática?*

*Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a::: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia? ((entrevistado fez sinal que não entendeu a pergunta)) Às vezes você se preocupa muito sobre o crescimento muito da tecnologia? sobre a sociedade?*

*E:: como você usa isso na::: polícia? você também é policial!*

As perguntas destacadas, se feitas logo no início, poderia ter levado à elaboração de outras cujas respostas aprofundariam o conhecimento sobre o entrevistado. E, mesmo sendo feitas durante a entrevista, também poderiam levar a esse aprofundamento. No entanto, as perguntas pareciam desinteressadas, apenas para cumprir o papel de entrevistador que é perguntar.

A pergunta “*Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?*”, por exemplo, não demonstra interesse pela resposta, que pode ser apenas “sim” ou “não”. É mais afirmativa, mas não partiu de uma resposta dada anteriormente pelo entrevistado. Também não busca entender as motivações do entrevistado para atualizar-se sempre. Se S7 acredita já ter essa resposta, então a pergunta seria desnecessária.

Quanto à apresentação dos propósitos da entrevista, S1 externa sua pretensão quanto à profissão.

*Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POLicial. Aí a primeira pergunta eh::: se::: eh::: se::: eh::: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?*

S7 cita que fará uma entrevista sobre a profissão de técnico de informática, mas não relata ser sua pretensão seguir essa profissão.

*Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?*

Nem eles dois (S1 e S7), nem os demais falam de suas motivações para com a profissão, ou mesmo dos propósitos da entrevista antes de iniciá-la. S2 e S3 até externam algo sobre essas motivações de forma um pouco confusa, como podemos observar nas transcrições abaixo, mas já quase no final das entrevistas, quando essas motivações contribuiriam mais se externadas desde o início.

*S2: É que arquitetura e:: agronomia foi o que me chamou mais a atenção, mas mais arquitetura, aí, eu não sabia, como era, o que era direito que um arquiteto fazia, sabia que ele fazia planta de casa, mas NÃO as áreas que tinha de arquiteto.*

*S3: Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... me incentivou não! ela me ensinou por que a importância de estudar. Sem o estudo, a pessoa num... num é nada.*

Observamos que alguns entrevistados, antes da gravação, pediram para que seus entrevistadores lhes dissessem mais ou menos que perguntas fariam, sobre o que perguntariam exatamente. Um deles sentiu essa necessidade logo na primeira pergunta e pediu para interromper a gravação para que essa informação fosse dada.

Assim, podemos perceber a necessidade de uma temática para a entrevista, um propósito que justifique sua realização. E esse propósito precisa ser conhecido pelos sujeitos envolvidos na entrevista. Do contrário, ocorrerão fugas da temática e incompreensões, prejudicando a interação entre os interlocutores, a coerência textual, logo o desenvolvimento e a conclusão da entrevista.

#### 5.1.4 Encerramento da entrevista

Para concluir a produção da entrevista é preciso preparar um encerramento. Este encerramento pode ser iniciado com agradecimentos e considerações. Em todas as entrevistas observadas, os sujeitos demonstraram dificuldade para encerrar a entrevista.

S1 ia fazer uma pergunta, quando fez sinal para encerrar a gravação. Não cumprimentou, nem agradeceu ou fez considerações.

*S1: E em questão da... da... ((pediu para cortar a gravação))*

S2 parecia cansado ao final da entrevista. Apenas calou-se e o entrevistado foi quem perguntou se havia mais alguma pergunta. S2 apenas fez sinal que não.

S3 encerrou, mas sem agradecimentos, considerações ou cumprimentos de despedida. Começou a dizer algo, mas como fez uma pausa grande, quando percebi já tinha desligado o gravador de voz e S3 calou-se ao ver o entrevistado levantar-se da cadeira para pegar algo.

*S3: Eh, era só isso mesmo! ... Agora eu já..... ((desliguei o gravador, achando ter finalizado a fala))*

S4, como S2, apenas calou-se e o entrevistado entendeu como fim da entrevista, levantou-se, desejou boa sorte e voltou ao trabalho, pois estava de plantão. S5 concluiu com um breve agradecimento:

*S5: Era só isso mesmo, muito obrigado!*

A entrevista de S6 também foi encerrada com um silêncio e o entrevistado foi quem perguntou se havia mais alguma pergunta. S6 apenas acenou que “não” com a cabeça. S7 fez sinal para encerrar a gravação, depois agradeceu ao entrevistado e se despediu. S8 encerrou sua gravação com silêncio. Não disse nada, não fez sinal. Depois de um bom tempo calado, o entrevistado concluiu que a entrevista encerrara-se.

Acreditamos que essa dificuldade para encerrar as entrevistas, sem um cumprimento final, sem considerações a respeito da temática, sem agradecimentos ao entrevistado, se deve ao que afirma Castilho (2012, p. 102): “Parece evidente que os cidadãos ainda não foram suficientemente expostos a um novo modo de refletir sobre a língua.”

Mesmo inseridos em contextos reais de entrevista oral, mesmo tendo o propósito de saber mais sobre a profissão que almejam, mesmo tendo pré-elaborado algumas perguntas, os sujeitos da pesquisa demonstraram não compreender a relevância dos aspectos formais e funcionais envolvidos na produção do gênero oral secundário entrevista. Sem esse conhecimento, não sabiam exatamente para onde ir, nem como e onde chegar.

Certamente, depois de um trabalho de análise e reflexão da língua por meio das entrevistas realizadas, ampliarão as habilidades comunicativas e linguísticas que já possuem e terão condições de numa próxima entrevista terem um desempenho melhor. É com o que esperamos contribuir na apresentação de uma proposta de intervenção na terceira seção deste capítulo.

## 5.2 PRODUÇÃO DA ENTREVISTA ORAL: DESENVOLVIMENTO DO PAR ADJACENTE PERGUNTA-RESPOSTA

Nesta segunda categoria, deteremo-nos a análise de duas das estratégias de construção do texto oral (articulação de palavras e tópicos discursivos e recursos de estruturação do texto oral), estratégias que organizam o desenvolvimento da entrevista oral, isto é, do par adjacente pergunta-resposta (P-R). Numa entrevista, o par adjacente organiza e controla as falas dos interlocutores, podendo constituir-se em elemento introdutor do tópico discursivo.

O desenvolvimento de P-R só se dá quando há interação entre os interlocutores. Essa interação ocorre na compreensão da fala do outro, que, entre outros, pode ser garantida não apenas por uma boa seleção lexical, mas pela adequada articulação das palavras e tópicos discursivos, que precisam ter propósitos bem definidos por parte de quem fala.

O uso de recursos de estruturação de produções coletivas (correções, interrupções, entonações, repetições, hesitações, marcadores conversacionais, paráfrases, digressões, explicações e recursos semióticos) também concorre para a compreensão da fala do outro, garantindo a interação, a sociabilidade e o desenvolvimento da entrevista de forma sequenciada, compreensiva e produtiva.

Em resumo, numa entrevista oral, P-R deve ser elaborado a partir de estratégias que garantam o desenvolvimento da produção textual e a interação entre entrevistado e entrevistador. Esse desenvolvimento se dá, entre outros fatores, pela articulação das palavras e tópicos discursivos e pelo uso de recursos de estruturação de produções coletivas, o que exige

agilidade no planejamento e execução da fala. Passemos à análise dessas duas estratégias nas entrevistas realizadas pelos sujeitos desta pesquisa.

### 5.2.1 Articulação das palavras e tópicos discursivos

Esta é a primeira estratégia, utilizada para o desenvolvimento de P-R numa entrevista oral, que selecionamos para análise do corpus desta pesquisa. Há alguns momentos em que a dificuldade em articular as palavras e tópicos discursivos prejudica o desenvolvimento de P-R, logo, a interação entre os interlocutores das entrevistas observadas, como veremos a seguir.

*S1: Aí entrando no assunto do:: meu amigo aí, que é informática, eh:: na força tática, eh:: na polícia, eu também mexendo com computador, aí eu era... teria um caso que acabei vendo na TV um... uma família que acabou matando um... matando seu filho. E para descobrir se tinha sido ele, ele tinha pegado o aparelho telefone da família e tinha pesquisa::do as mensagens e visto ((entrevistado fez expressão facial de que não compreendera)). Eu, com esse curso de informática, e fazendo também parte da polícia, aí ele... eu estudaria para fazer esse mesmo processo?*

S1 pretendia saber se os conhecimentos de informática pré-adquiridos por um policial da força tática são suficientes para desvendar crimes pelo uso da tecnologia ou se ele precisaria estudar algo mais dentro da corporação. Para fundamentar sua pergunta, ele citou um caso de resolução de crime por meios tecnológicos que vira na TV.

O ato de S1 citar o caso já visto na TV também é um recurso de estruturação das produções textuais conhecido como ilustração, exemplificação. O locutor suspende temporariamente o tópico discursivo em andamento e insere um enunciado com o intuito de facilitar a compreensão do interlocutor (KOCH, 2012).

No entanto, para exemplificar, S1 usa o termo “ele” duas vezes consecutivas, sem deixar claro a quem cada “ele” se referia. S1 criou uma dificuldade para o entrevistado identificar a relação entre o elemento anafórico “ele” e cada sujeito apresentado na narrativa usada como exemplo (filho, membro da família, membro da polícia).

O mesmo ocorre quando S1 conclui o enunciado com o verbo “visto”, sem que houvesse pistas suficientes para que seu interlocutor fizesse inferências sobre o que realmente

foi visto, tampouco por quem foi visto. O entrevistado de S1 apresentou, então, sinais e expressões faciais de que não compreendera o que foi visto nas mensagens do aparelho celular investigado. Mas compreendeu a intenção da pergunta de S1 e a respondeu de imediato, não dando tempo para reformulações por parte do entrevistado.

As expressões faciais, também gestos e outros sinais, observados nos entrevistados quando a fala dos entrevistadores pareceu desconexa, incompreensível, foram registradas em nosso diário de pesquisa e transcritas entre parênteses dobrados.

S3 também apresentou dificuldade de articulação em sua produção oral, vejamos:

*S3: Nessa área existe vaga? ou... ou... como é que diz? ou só na... tem só uma área, ou as várias para poder escolher?*

Num primeiro momento achamos que S3 queria saber como está o mercado para essa profissão, se há vagas. Mas, depois de pausas e uma reformulação da pergunta, S3 pareceu querer saber se dentro da profissão em questão há muitas áreas para atuar. Houve falha na articulação entre as palavras e enunciados, entre linguagem e pensamento, logo na constituição do sentido do enunciado para o seu interlocutor. Isso pode deixar o interlocutor confuso, ou levá-lo a responder apenas uma das perguntas.

No caso da entrevista observada, levou o entrevistado a responder apenas a última pergunta, sobre as áreas de atuação do engenheiro mecânico, não comentando sobre como está o mercado para esse profissional. S3 também não repetiu a pergunta sobre vagas no mercado. O que pode denotar uma falha na escuta, por parte de S3, e, conseqüentemente, na interação.

Na produção de um texto oral coletivo, como a entrevista, é preciso que os interlocutores estejam envolvidos um com o outro e também com o processo de produção, que se compreendam mutuamente, e façam uso de reformulações e repetições quando não entenderem o que foi dito, a fim de que a entrevista prossiga

Num outro momento, S3 produziu outra fala em que as palavras e enunciados também não ficaram devidamente articulados. Ele pretendia falar sobre suas motivações para escolher a profissão, no entanto, os enunciados seguintes não mantiveram contextualmente uma clara relação de causa com sua escolha. Vejamos a transcrição dessa fala:

*S3: Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... me incentivou não! ela*

*me ensinou por que a importância de estudar. Sem o estudo, a pessoa num... num é nada.*

S5 também deixou uma de suas perguntas um pouco confusa quando desejava apenas perguntar o que faz um veterinário. Ele elaborou bem a pergunta inicialmente, depois ao tentar reformulá-la, provavelmente visando esclarecê-la, fez pausas e alongou vogais como que ganhando tempo para replanejar a pergunta, ajustando e reajustando a relação pensamento e linguagem, como orienta Koch (2012). No entanto, não conseguiu organizar bem a sequência das palavras e frases e a relação entre elas.

*S5: E::: o que o veterinário faz? assim... cuida mesmo? sem ser assim, o que ele faz? tipo:: não! Eu sei que ele cuida de animais, mas que tipo de cuidados ele tem?*

S5 usou, em um mesmo enunciado, frases que se contradisseram, como: “E::: o que o veterinário faz?” X “sem ser assim, o que ele faz?”. Mas pareceu perceber a contradição quando fez a seguinte reformulação: “tipo:: não! Eu sei que ele cuida de animais, mas que tipo de cuidados ele tem?”.

Embora o uso do verbo “ter” também não seja o mais adequado para a situação, S5 conseguiu fazer-se entendido. Vale ressaltar que essa foi sua segunda pergunta e S5 ainda estava muito nervoso, o que também pode explicar essa dificuldade de articulação entre pensamento e linguagem.

S7 também demonstrou dificuldades na articulação das palavras e frases em uma determinada pergunta, deixando uma lacuna que o entrevistado não conseguiu preencher, mas ao perceber a incompreensão do seu interlocutor, S7 re-elaborou a pergunta:

*S7: Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a::: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia? ((entrevistado fez sinal que não entendeu a pergunta)) Às vezes você se preocupa muito sobre o crescimento muito da tecnologia? sobre a sociedade?*

Perceber os sinais não linguísticos produzidos pelo interlocutor é uma habilidade que também ajuda na estruturação do texto, pois suprem o papel da pontuação, operam na

organização sintática como elementos que auxiliam a interação dos interlocutores e apontam a necessidade de reformulações.

Para Castilho (2011) eles facilitam a compreensão da fala do outro, demonstram posicionamentos, chamam a atenção, despertam interesse para a condução, manutenção ou troca do tópico discursivo, articulando termos e estruturando o texto.

A articulação entre as palavras garante a coerência textual pela interação entre os interlocutores, permitindo a continuidade do texto. Para Koch (2012) a relação coerente entre os elementos subjacentes à superfície textual é que constitui o sentido do texto na mente dos interlocutores.

A autora também diz que esse sentido é percebido pela interligação dos elementos linguísticos presentes no texto, pelo uso de elementos coesivos gramaticais ou inferenciais, como em alguns dos exemplos de reformulação do enunciado citados acima.

Houve também, durante as entrevistas, casos em que as perguntas dos entrevistadores foram feitas sem uma articulação entre essas perguntas, sem considerar uma sequência entre elas ou mesmo a situação comunicativa e a fala do interlocutor. S7, por exemplo, fez as perguntas pré-elaboradas e também elaborou outras no momento da entrevista, mas a sequência dessas perguntas não foi determinada nem pelo contexto, nem pelas respostas do interlocutor. Em sua quase totalidade, cada pergunta tinha um fim em sua resposta.

*S7: Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?*

*Aqui em Florianópolis, essa área cresce?*

*E o:: que te inspirou a entrar nessa área aí?*

*E sobre:: assuntos de racker no Brasil? tem algum dado sobre isso?*

*Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?*

*E::: o salário, em média, do técnico de informática?*

*Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a:: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia? ((entrevistado fez sinal que não entendeu a pergunta)) Às vezes você se preocupa muito sobre o crescimento muito da tecnologia? sobre a sociedade?*

*E:: como você usa isso na:: polícia? você também é policial!*

A quarta pergunta de S7, sobre racker, nem dá uma continuidade à temática da pergunta anterior, nem parte da última resposta do entrevistado. Conforme consta na gravação e em nossos registros no diário de pesquisa, a pergunta apenas dá início a um novo tópico discursivo que também se encerra em sua resposta, não sendo continuado ou aprofundado pela pergunta seguinte.

## **5.2.2 Uso de recursos de estruturação do texto oral**

A segunda estratégia utilizada para o desenvolvimento de P-R selecionada para análise do corpus desta pesquisa foi o uso de recursos de estruturação do texto. Esse uso garante a compreensão por parte de quem ouve, logo, garante a interação e o desenvolvimento da entrevista, levando os interlocutores à superação de falhas durante a situação comunicativa quando fazem uso de:

### **5.2.2.1 Reformulações, com o intuito de fazer-se entendido**

A sequenciação de P-R pode ser organizada de variadas formas, já que não há uma única resposta R possível para uma dada pergunta P. No entanto, é P quem introduz, estabelece ou muda o tópico discursivo (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2012).

A maior parte das perguntas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram pré-elaboradas, mas sua sequência foi determinada no momento das entrevistas. Algumas das perguntas pré-elaboradas foram descartadas, outras foram reformuladas e também outras foram elaboradas no momento das entrevistas, considerando o contexto em que estavam inseridos os sujeitos, e, em alguns casos, também considerando a fala do interlocutor. Vejamos algumas situações:

*S1: Questão da força tática, eh:: eu também poderia fazer com o ensino médio?*

Neste caso, a pergunta é a reformulação de outra. A primeira pergunta foi sobre a escolaridade necessária para prestar concurso para a polícia. No momento da entrevista, ao obter a resposta do interlocutor, S1 logo percebe que sua pergunta não foi muito específica e a reformula motivado pela curiosidade de saber se para prestar concurso para a força tática seria necessário apenas o ensino médio também, uma vez que seu interesse é de pertencer à força tática no futuro e não ser apenas um policial comum.

Essa reformulação da pergunta é uma estratégia de construção do texto falado que decorre “da necessidade de o locutor solucionar, imediatamente após a materialização de um seguimento, dificuldades nele detectadas por ele mesmo ou pelos parceiros, podendo ser auto ou heterocondicionadas” (KOCH, 2012, p. 90)

A próxima pergunta de S1 é sobre desvendar crimes por meio de recursos tecnológicos informatizados, um trabalho que ele supõe ser da força tática. S1 quer saber se seus conhecimentos de informática podem ser aproveitados na força tática. Depois de ouvir a resposta do entrevistado (que é positiva), S1 elabora outra pergunta no momento da entrevista para saber se ele precisa fazer algum tipo de especialização para esse trabalho ou se os conhecimentos que já possui são suficientes.

*S1: E:: Assim, seria um estudo a mais pra chegar até... até estar... até chegar nesse ponto?*

As reformulações, muito presentes nas produções orais, nos permitem cobrir falhas no enunciado em tempo real. Carecem de atenção aos sinais não linguísticos do interlocutor e escuta atenta para perceber possíveis falhas na comunicação.

#### 5.2.2.2 Correções, para retificar algo já dito

*S1: Eu, com esse curso de informática, e fazendo também parte da polícia, aí ele... eu estudaria para fazer esse mesmo processo?*

*S3: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço.*

*S3: Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... **me incentivou não!** ela **me ensinou** por que a importância de estudar.*

*S5: sem ser assim, o que ele faz? tipo:: **não!** Eu sei que ele cuida de animais, **mas que tipo de cuidados ele tem?***

Algumas correções são antecipadas por expressões que recusam o uso do termo ou enunciado anterior para em seguida apresentar o termo/enunciado mais adequado. Foi o que ocorreu em:

*S3: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... **função não**... pra esse... serviço.*

*S3: Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... **me incentivou não!** ela **me ensinou** por que a importância de estudar.*

*S5: sem ser assim, o que ele faz? tipo:: **não!** Eu sei que ele cuida de animais, **mas que tipo de cuidados ele tem?***

O principal objetivo da correção é garantir a compreensão, reformulando o enunciado e demonstrando atenção à construção do texto por parte de quem faz a correção. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 69): “No que concerne à ocorrência de correções nas entrevistas, observamos uma forte tendência a que os falantes procedam a esse tipo de atividade, revelando uma reorganização das ações/infrações dos participantes.”

### 5.2.2.3 Repetições

Marcuschi (1996, apud Fávero, Andrade e Aquino, 2012, p. 64) assegura que a repetição é uma das atividades mais presentes na oralidade e que assume variadas funções,

como organizar o discurso, manter a coerência textual, organizar o tópico discursivo e gerar sequências mais compreensíveis. Vejamos a transcrição abaixo:

*S1: Eu, com esse curso de informática, e fazendo também parte da polícia, aí ele... eu estudaria para fazer esse mesmo processo?*

S1 pergunta ao seu entrevistado se com uma formação na área de informática, seus conhecimentos seriam aproveitados para desvendar crimes. Pergunta também, no mesmo enunciado, se além dos conhecimentos já adquiridos, precisaria estudar algo mais. Seu interlocutor respondeu apenas que seus conhecimentos seriam sim aproveitados, mas não citou a exigência de estudos dentro da corporação para ingressar nessa especialidade, no caso informática.

Então S1 repete a pergunta não respondida, provavelmente em busca de confirmar o que já antecipara, uma vez que o entrevistado comentara anteriormente que há várias especialidades e graduações dentro da própria polícia e que elas passam por uma formação interna.

*S1: E:: Assim, seria um estudo a mais pra chegar até... até estar... até chegar nesse ponto?*

Nas entrevistas observadas durante esta pesquisa, o uso da repetição de termos foi muito frequente, e teve diferentes funções, como:

a) ganhar tempo para planejamento da fala

*S5: E:: também, eu queria saber se o senhor se, quanDO... o seNHOR começou a se especializar você já... já tava sabendo o que o senhor queria ser?*

*S6: E:: quais são as... quais são as coisa mais importantes pra estudar pra ser enfermeiro?*

S7: Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a:: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia?

S3: Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se... eh:: fundamentalmente **precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço.**

S3: Nessa área existe vaga? **ou... ou...** como é que diz? ou só na... tem só uma área, ou as várias para poder escolher?

S3: Por que essa área é **tão... tão** (explicada), ((entrevistado fez sinal que não entendeu)) como diz o nome, e **por que ela... por que** essa área está mais procurada no Brasil?

S3: **Por que o senhor... por que o senhor** escolheu essa... essa... esse emprego ou essa profissão? Por que resolveu escolher?

S3 demonstrou ansiedade e nervosismo durante a entrevista. Embora não tenha assumido, essa pode ser a explicação para o abuso de repetição de termos, que pode dar a impressão de que ele é gago, se ouvida a gravação da entrevista.

b) repetir a fala por conta de interferências sonoras que levaram à incompreensão do ouvinte

S4: ((ruídos)) Quanto é que tá por volta o salário de um médico ortope/? ((ruídos)) **Quanto tá custando o salário de um médico hoje em dia, tanto o ortopedista, como o ( )?**

S4: Existe muitas vagas e emprego? ((ruídos)) ((entrevistado faz expressão que não ouviu direito)) **Existe muitas vagas e empregos hoje em dia?**

O ambiente em que se realizara a entrevista de S4 foi um consultório hospitalar em que o entrevistado estava dando plantão. Havia muito barulho de máquinas retirando gesso de pacientes e auxiliares do entrevistado conversando enquanto retiravam os gessos. Assim, a repetição de perguntas de S4 se deu várias vezes pela incompreensão por parte do entrevistado, causada pelo barulho e também pelo fato de S4 falar em tom de voz baixa. Em cada repetição, S4 fazia pequenas modificações na fala.

Houve ainda um momento em que S4 fez uma pergunta cuja resposta já havia sido dada pelo entrevistado em outro momento. Diante da pergunta sobre a média salarial, o entrevistado falou também sobre as vagas no mercado de trabalho. A mesma situação ocorreu com S2.

Talvez S2 e S4 não tenham ouvido direito por conta das interferências sonoras (principalmente S4), ou não compreenderam bem a fala de seus entrevistados. No entanto, o mais provável é que eles não tenham dado a atenção necessária, pois os dois entrevistados não foram breves em seus comentários, o que nos leva a supor que não tinha como a informação passar despercebida.

Quanto à possibilidade de desatenção de S2, é que ele parecia muito enfadado, pois seu entrevistado era bem detalhista em suas respostas. Outro fator que pode explicar seu enfado, é que ele estava em dúvida entre agronomia e arquitetura. Talvez durante a entrevista não tenha se identificado bem com a arquitetura e perdeu o interesse pela entrevista, não conseguindo manter o foco e a atenção.

O fato é que duas perguntas levaram a uma mesma resposta, ou seja, à repetição da fala do entrevistado. Essa repetição foi desnecessária, uma vez que a pergunta feita por último (sobre as vagas) não visava maiores explicações a respeito da primeira (sobre a média salarial). Realmente foi um descuido e desatenção de S2 e S4.

c) sintetizar uma fala

*S8: Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? **estudos básicos?***

Na fala de S8, apenas a repetição da expressão “estudos básicos” foi suficiente para sintetizar a pergunta e levar o entrevistado a compreender o propósito da pergunta.

Assim, a repetição contribui para a organização tópica e a geração de sequências mais compreensíveis, o que garante a continuidade da temática, a organização do discurso, a manutenção da coerência textual na oralidade e a interação entre os falantes de um texto oral coletivo, como é o caso da entrevista.

Para Koch (2012, p. 125): “Todo e qualquer discurso é desenvolvido interacionalmente, no sentido de que faz eco a enunciados anteriores.” Assim, podemos dizer que todos os textos, orais ou escritos, são na verdade repetições de textos que já ouvimos ou lemos. Não numa visão de imitação ou falta de criatividade, pois nenhuma repetição de fala é fidedigna. Cada falante reproduz algo, articulando e estruturando o texto de acordo com suas vivências e opiniões.

#### 5.2.2.4 Hesitações durante a formulação, que tem como alvo algo que vem depois

a) algumas hesitações observadas tinham caráter de correção como em:

*S3: Por que o senhor... por que o senhor escolheu essa..... essa....esse emprego ou essa profissão? Por que resolveu escolher?*

*S8: Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual...quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?*

b) outras tinham caráter prospectivo, preencheram pausas, como em:

*S1: Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POlicial. Aí a primeira pergunta eh::: se::: eh::: se::: eh::: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?*

(ganhando tempo para encontrar a palavra adequada, no caso “cota”)

*S3: Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se.... eh::: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra*

*essa... função não... pra esse... serviço. Precisa de quanto e de que pa  
puder cursar a engenharia mecânica?*

(planejando como perguntar)

*S5: E::: eu quero saber se:: o::: habituári, habotuá... eh::: esse  
negócio aí, eh:: ele é menos ou mais concorrido?... nessa área?*

(testando a pronúncia correta da palavra, no caso “veterinário”)

Obs.: S5 estava muito nervoso durante a entrevista.

A hesitação, hoje, é considerada constitutiva do próprio processo de construção do texto falado, de acordo com Koch (2012). É uma estratégia não controlada, ou pelos menos parcialmente controlada. Os exemplos citados aqui evidenciam que planejamento e execução da fala são simultâneos e têm consequências na produção do enunciado.

Uma dessas consequências é a hesitação que “Existe em todas as línguas (...): há uma interrupção no fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando em um enunciado ainda não concluído.” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 60)

As pausas, os alongamentos de vogais ou sílabas, a repetição de palavras pequenas, os truncamentos dão ao falante maior tempo para o planejamento/execução da fala. O falante hesita até encontrar as palavras ou expressões mais adequadas. Assim, o falante vai ajustando e reajustando a fala ao pensamento.

5.2.2.5 Marcadores conversacionais, que desempenham uma função interacional na fala, chamando a atenção do interlocutor, buscando seu envolvimento. São designados por:

a) elementos verbais

*S2: aí, eu não sabia, como era, o que era direito que um arquiteto  
fazia, sabia que ele fazia planta de casa, mas NÃO as áreas que tinha  
de arquiteto.*

*S3: Nessa área existe vaga? ou... ou... como é que diz? ou só na...  
tem só uma área, ou as várias para poder escolher?*

S5: E::: eu quero saber se::: o::: habituári, habotuá... eh::: esse **negócio aí**, eh::: ele é menos ou mais concorrido?... nessa área?

S7: Você procura sempre **tá...** atualizando todo dia, né? as informações?

S5: E::: eh::: eu queria saber qual é a média que o::: veteário, vetarinário ganha? **num tem?** hoje?

(marcador muito presente na conversação dos florianenses)

S6: **Xô vê aqui! o que eu vou perguntar?**((perguntando para si))  
((riso)) ((inspirou)) eh::: ( ) (sobre carga horária)?

(“Xô vê”, marcador típico da conversação nordestina)

S4: eu... **acho** que tenho um pouco de medo não de ser boa o suficiente tanto na profissão como na vida pessoal, **então acho que...** eu queria uma (opinião), um conselho...

(atenuando o fato de sentir-se inseguro quanto ao bom desempenho na profissão futuramente)

S7: Você procura sempre **tá...** atualizando todo dia, **né?** as informações?

(cobrando a colaboração/confirmação do entrevistado quanto à sua fala)

S8: **Bom.....** primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?

(iniciando o tópico discursivo)

*S8: Bom.....primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?*

(dando a ideia de que o tópico será subdividido em subtópicos)

Os marcadores verbais por si só não apresentam significação, mas apenas dentro de um contexto, associados a outras expressões e enunciados. Para Fávero, Andrade e Aquino (2012), esses marcadores funcionam como estruturadores do texto, organizando o texto oral sintaticamente.

b) elementos prosódicos, que dão maior tempo para planejar a fala, muito presentes em hesitações. Eles costumam se associar a algum marcador verbal, é o caso:

**da pausa**, representada nas transcrições por uma sequência de pontos (quanto maior a sequência de pontos, maior a pausa)

*S1: E assim..... o salário, em média, de um policial?*

*S2: E... em relação a área, eu posso seguir..... tipo... arquite/ eh:: engenharia mecânica não tem nenhuma ligação?*

*S3: Por que o senhor... por que o senhor escolheu essa... essa... esse emprego ou essa profissão? Por que resolveu escolher?*

*S4: Quando você foi fazer a faculdade... quais as principais... quando você começou a faculdade qual foi as principais dificuldades que você encontrou durante essa trajetória? Tanto pra entrar ou dentro dela?*

*S5: E::: eu queria saber suficien/..... com/... como o senhor conseguiu entrar nessa área? o seNHOR preciSOU de::: muitos recursos? ou estudou muito pra chegar até aqui?*

S6: *E:: quais são as... quais são as coisa mais importantes pra estudar pra ser enfermeiro?*

S7: *Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?*

S8: *Bom..... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?*

**dos alongamentos de vogais**, representados pela sequência de dois pontos (quanto maior a sequência, maior o alongamento)

S1: *Questão da força tática, eh:: eu também poderia fazer com o ensino médio?*

S2: *É que arquitetura e:: agronomia foi o que me chamou mais a atenção, mas mais arquitetura*

S3: *Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se... eh:: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço. Precisa de quanto e de que pa puder cursar a engenharia mecânica?*

S5: *Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?*

S6: *Eh:: eh::: o que o enfermeiro faz?*

S7: *Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a::: quantidade, né?*

*S8: Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?*

**das entonações**, representadas nas transcrições pelo uso de maiúsculas

*S1: E assim, numa prova pra enTRAR na polícia federal, ela abordaria mais que matérias?*

(S1 enfatiza seu interesse central que é de “entrar” na polícia federal)

*S2: aí, eu não sabia, como era, o que era direito que um arquiteto fazia, sabia que ele fazia planta de casa mas NÃO as áreas que tinha de arquiteto.*

(S2 chama a atenção para o fato de que sabia algo sobre a função do arquiteto, mas “não” necessariamente tudo que ele faz, todo o seu campo de trabalho)

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), os marcadores prosódicos são de natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal. Associam-se a algum marcador verbal, mas realizam-se por meio de recursos prosódicos como as pausas, entonações, hesitações etc.

São esses marcadores que, entre outros fatores como os marcadores verbais, caracterizam um texto escrito, como escrito propriamente ou como transcrito do oral, devido às marcas típicas da oralidade, dificilmente utilizadas na escrita, salvo em situações propositais, com alguma intenção específica do autor do texto.

c) elementos não linguísticos, que também desempenham papel interacional, possibilitando a percepção de falhas no enunciado, incompreensão ou desinteresse do interlocutor e viabilizando a oportunidade de retomar ou manter a interação. Como não são linguísticos, aparecem nas transcrições entre parênteses duplos comentados pelo transcritor.

*S3: Por que essa área é tão... tão (explicada), ((entrevistado fez sinal que não entendeu)) como diz o nome, e por que ela... por que essa área está mais procurada no Brasil?*

*S4: Existe muitas vagas e emprego? ((ruídos)) ((entrevistado faz expressão que não ouviu direito)) Existe muitas vagas e empregos hoje em dia?*

*S6: Xô vê aqui! o que eu vou perguntar? ((perguntou para si))((riso)) ((inspirou)) eh::: ( ) (sobre carga horária)?*

Marcadores não linguísticos como risos, olhares, postura, acenos com a cabeça foram observados durante as entrevistas e registrados em nosso diário de pesquisa. Esses sinais levaram alguns dos sujeitos a perceberem falhas na comunicação e retomarem a interação quando esta foi prejudicada. Uma leitura de Castilho (2011) evidencia que esses marcadores não linguísticos substituem o papel da pontuação no texto e funcionam no monitoramento da conversação.

Em algumas entrevistas, o entrevistado encurtou sua fala quando percebeu cansaço do entrevistador (por sua postura ou expressão facial). Em outros momentos, como já citado, as expressões faciais, olhares e acenos levaram a reformulações da fala, quando entrevistador e entrevistado perceberam que seu interlocutor não o estava compreendendo. Em outras poucas situações, esses sinais foram ignorados, prejudicando a interação e o interesse pela produção.

Percebemos que os alunos utilizam empiricamente correções, hesitações, repetições e marcadores conversacionais e apresentam um pouco mais de dificuldade na articulação de palavras e tópicos discursivos. Na maioria das vezes esses usos cooperam para a estruturação do texto, mas observamos que quando algum imprevisto ou situação adversa ocorre, eles nem sempre conseguem manter a coerência textual ou a fidelidade temática.

O sucesso no uso desses recursos provavelmente se deva às práticas de linguagem que costumam vivenciar no dia a dia. No entanto, o fato de desconhecerem a função desses recursos numa produção textual oral os impede de fazer uso dos mesmos em situações diversas, especialmente as públicas, com segurança e competência.

### 5.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Não temos a pretensão de apresentar neste trabalho uma resposta pronta e acabada, mas compreender o processo de produção de textos orais secundários, mais especificamente do gênero oral entrevista, e suas contribuições para o uso efetivo da língua em práticas sociais, sugerindo possibilidades de intervenção no ensino de língua, possibilidades que podem ser ampliadas ou mesmo revogadas com o surgimento de novos fatos.

Tendo em vista que a análise dos dados foi qualitativa, a partir dela elaboramos uma proposta de intervenção para o ensino de língua no ensino fundamental, com estratégias que supomos ampliem as habilidades de escuta e produção do gênero oral entrevista, visando contribuir com um ensino de língua cada vez mais significativo para o aluno, que o faça refletir a língua e o prepare para situações reais de interação oral pública.

#### ATIVIDADE INTERVENTIVA

##### Justificativa:

Tendo em vista as situações de comunicação oral públicas cada vez mais impostas pela globalização do mundo pós-moderno e também pelos avanços da tecnologia, consideramos urgente que as escolas trabalhem com mais frequência a produção de gêneros orais secundários.

Com tantos programas sociais e educativos, bolsas de incentivo ao estudo, olimpíadas e projetos de contextualização do ensino, entre outros, é muito comum que os alunos sejam inseridos em contextos em que tenham que ser entrevistados para adquirir algum benefício ou apresentar algum trabalho, ou que tenha que entrevistar alguém para obter informações com algum fim.

Essa prática requer levar os alunos à análise e reflexão das formalidades e funcionalidades de palavras e expressões e também dos mecanismos de articulação e estruturação da fala, considerando o contexto, os propósitos comunicativos, o interlocutor e a organização composicional do gênero a ser produzido, no caso, a entrevista oral.

##### Objetivo geral:

Levar o aluno à produção de uma entrevista oral, analisando, refletindo e ampliando as possibilidades de uso e expansão da língua de instâncias privadas para públicas.

Conteúdo:

Entrevista Oral

## ATIVIDADE 1

Objetivo

Levar os alunos a perceberem como se organiza o início e o encerramento de uma entrevista.

Procedimentos

1.Exposição de uma entrevista oral em vídeo.

a) observem e anotem o passo a passo da entrevista.

b)observem o que os interlocutores fizeram ou disseram primeiro e também ao final.

Obs.: O vídeo selecionado é uma entrevista a um advogado. No vídeo, o entrevistador expõe os propósitos da entrevista, apresenta o currículo do entrevistado e o cumprimenta, a fim de estabelecer o primeiro contato. Ao final faz algumas considerações e agradecimentos e encerra a entrevista. O vídeo está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3cIt--Mj-o8>>. Escolhemos o vídeo por tratar de uma das profissões escolhidas pelos alunos, o que motivaria mais à atenção.

2.Discussão oral com os alunos a partir do vídeo.

a) quem iniciou a entrevista?

b) como iniciou? o que mais foi feito antes de iniciar a sequência e passar às perguntas?

c) qual a função dos cumprimentos iniciais, da apresentação dos interlocutores e também dos propósitos da entrevista?

d) como a entrevista foi encerrada?

e) ela poderia ter sido encerrada apenas com um cumprimento final?

f) qual das duas formas você considera a melhor? Por quê?

3.Exposição de outra entrevista, mas desta vez começando a partir das perguntas para que novamente eles observem e anotem o passo a passo da entrevista.

Obs.: O segundo vídeo selecionado está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kuvExrBtzTo>. É uma entrevista com um ortopedista sobre os cuidados com os pés, em especial com o uso de saltos. A ortopedia também foi uma das profissões escolhidas pelos alunos. O vídeo inicia com as perguntas, o nome do ortopedista é citado apenas para dirigir-se a ele. Não há cumprimentos, nem apresentação dos interlocutores ou dos propósitos da entrevista. É possível inferir que o entrevistado é um ortopedista pelo vestuário, mas a legenda não é muito visível para confirmarmos essa hipótese. Quanto à entrevistadora, supõe-se que é uma repórter, mas não há nada que confirme isso, nem a legenda. Pode ser qualquer pessoa.

4. Nova discussão oral com os alunos a partir do segundo vídeo.

- a) qual o objetivo da entrevista?
- b) quem iniciou a entrevista?
- c) como a entrevista foi iniciada?
- d) como a entrevista foi encerrada?
- e) o objetivo da entrevista foi alcançado?
- f) a apresentação do entrevistado, do entrevistador e dos propósitos da entrevista teria contribuído ainda mais? Como?

Obs.: Caso eles não percebam sozinhos, ou não consigam externar com clareza, ajudá-los a socializar que conhecer o interlocutor, sua atuação ou especialização na temática da entrevista e expor o que motivou a realização da entrevista, são pistas indispensáveis para que acompanhem o conteúdo do texto. Assim como, o cumprimento entre os interlocutores ajuda a estabelecer um primeiro contato e a criar um clima interativo, o que viabilizará o desenvolvimento da produção coletiva. Ressaltar ainda que a forma de encerrar uma entrevista também é relevante, fazendo as considerações para retomar o propósito da entrevista e os agradecimentos e cumprimentos necessários.

A apresentação dos propósitos da entrevista e dos interlocutores, o cumprimento inicial e o encerramento na produção de uma entrevista oral são fundamentais, tanto para quem entrevista quanto para quem é entrevistado, pois além de ajudar na aproximação desses interlocutores, também ajuda na produção de suas falas de forma interativa, logo, ajudarão no desenvolvimento e conclusão do texto.

## ATIVIDADE 2

### Objetivo

Levar os alunos a perceberem as diferentes formas de tratamento na interação com o outro, que devem considerar a região, grupo social, faixa etária, grau de intimidade, situação comunicativa etc.

### Procedimentos

1. Discussão oral com os alunos quanto à forma de tratamento a ser utilizada, considerando o contexto, o gênero e o interlocutor.

a) observe os quadrinhos. (em slides)



[https://www.google.com.br/search?q=cumprimentos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ\\_AUoAVoVChMIyJTc0Pf2yAIVRoeQCh1j8wrS#tbm=isch&q=charges+entrevistas&imgcr=SZF4SwrxHhwkNM%3A](https://www.google.com.br/search?q=cumprimentos&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAVoVChMIyJTc0Pf2yAIVRoeQCh1j8wrS#tbm=isch&q=charges+entrevistas&imgcr=SZF4SwrxHhwkNM%3A)



- quais formas de tratamento aparecem nos quadrinhos acima?
- qual o grau de intimidade entre os sujeitos de cada quadrinho?
- em quais deles, a forma de tratamento é mais formal? Por quê?

2.Desafio: Discuta em grupo e proponha como devemos nos dirigir ao professor da sala, ao diretor da escola, à avó, aos pais e a um colega para solicitar algo oralmente.

Sugestões: professor - permissão para ir ao banheiro; diretor - permissão para se retirar do recinto escolar; pais, avós ou responsáveis – permissão para ir a um evento; colega - solicitar um favor etc. Cada grupo fará a solicitação a um dos interlocutores sugeridos. As solicitações podem ser gravadas.

3.Em aula posterior, nova discussão sobre as experiências realizadas. Ao final, levar à reflexão a forma de tratamento mais adequada para uma entrevista oral. Pode-se ainda transformar as conclusões em material expositivo para colocar no mural da escola, nas redes sociais, na programação da rádio escolar etc.

Obs.: Refletir o uso de certas formas de tratamento numa produção oral coletiva, sua formalidade e funcionalidade, pode despertar para a análise e reflexão da formalidade e funcionalidade de outros termos e expressões. Essa prática vai melhorando a agilidade no

planejamento e execução da fala e levando ao uso consciente da língua, o que garante êxito nas interações por meio de produções orais diversas.

### ATIVIDADE 3

#### Objetivo

Levar os alunos a perceberem os mecanismos de articulação e estruturação da fala para o desenvolvimento de uma entrevista oral.

#### Procedimentos

1. Exposição de uma terceira entrevista oral em vídeo para escuta e análise individual, direcionadas pelos questionamentos abaixo.

- a) Você acha que as perguntas que a entrevistadora fez foram claras e estavam coerentes com suas pretensões?
- b) O tom e o ritmo de voz que ela utilizou estavam adequados?
- c) Você faria alguma das perguntas de outra forma? Como seria?
- d) A entrevista foi muito longa a ponto de cansar os sujeitos?
- e) Você acha que alguma pergunta foi desnecessária?
- f) Você percebeu alguma pergunta repetida ou duas diferentes que levariam à mesma resposta?
- g) Você acha que a entrevistadora deixou de perguntar algo relevante? O quê?
- h) Ela ouviu com atenção as respostas do entrevistado e a partir delas elaborou, no momento da entrevista, as próximas perguntas, solicitando maiores explicações?
- i) Você percebeu se alguma pergunta foi reformulada por conta de o entrevistado não ter compreendido bem a pergunta inicial?
- j) Os interlocutores utilizaram uma linguagem mais formal ou informal? Dê exemplos.
- k) Por que você acha que essa é uma situação formal?
- l) Você observou alguma dificuldade no processo de planejamento/execução da fala? Agilidade para associar pensamento e linguagem?
- m) A sequência das perguntas ajudou no desenvolvimento da entrevista?

Obs.: O vídeo é uma entrevista a um advogado sobre um tema de interesse público: a redução da maioria penal. O vídeo está disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=a4umVCyM5AU>. A relevância dessa entrevista está não apenas na temática, mas porque oferece todos os subsídios para uma análise e reflexão da língua em uso na produção desse gênero.

2. Discussão das análises e reflexões dos alunos, orientada pelos questionamentos acima.

3. Divisão dos alunos em 6 grupos. Cada dois grupos ficará com um dos vídeos apresentados para fazer a transcrição das falas do entrevistador.

Obs.: o professor pode criar um sistema de transcrição com os alunos, ou apresentar-lhes um já existente. Esse trabalho de transcrição deve ser feito com calma, sem uso de complexidades e com acompanhamento do professor.

4. A partir das transcrições, cada grupo deve ser desafiado a identificar:

- a) expressões ou marcas que caracterizam a entrevista como uma produção oral
- b) outros recursos, além da fala, que contribuíram para a interação entre os interlocutores
- c) recursos utilizados para dar ênfase a uma determinada fala
- d) trechos de pausas da fala
- e) marcadores conversacionais verbais
- f) marcadores conversacionais prosódicos: entonações e alongamento de vogais
- g) correções de falas próprias ou do outro
- h) enunciados e/ou palavras e expressões desarticulados, prejudicando a compreensão (elementos coesivos e verbos sem complemento)
- i) enunciados e/ou palavras e expressões que geraram contradição
- j) enunciados repetidos

5. Socialização das análises, comparando respostas dos grupos que ficaram com o mesmo vídeo.

- a) quais as motivações para cada ocorrência na fala?
- b) como cada ocorrência pôde contribuir ou prejudicar o desenvolvimento da produção coletiva, no caso, a entrevista oral?

Obs.: As estratégias de construção do texto devem considerar a articulação das palavras e tópicos discursivos; o uso adequado de recursos de estruturação de produções coletivas e escolhas lexicais que garantam o desenvolvimento do texto pela interação entre os sujeitos envolvidos na produção, considerando as (in)formalidades e funcionalidades exigidas pelo gênero a ser produzido.

#### ATIVIDADE 4

##### Objetivo

Levar os alunos a produzir uma entrevista oral.

##### Procedimentos

1. Discussão com os alunos sobre a produção de uma entrevista oral.

- a) qual a(s) temática(s) para a entrevista?
- b) quem poderia ser entrevistado sobre essa temática?
- c) qual o ambiente mais adequado para a realização da entrevista?
- d) quais os recursos necessários para a realização de uma entrevista oral?
- e) quais os propósitos dessa entrevista?
- e) qual a função social dessa entrevista (exposição na internet, em programa da rádio escolar, em evento intra ou extra escolar etc.)?

2. Divisão de tarefas.

- a) Discuta no grupo e preencha a tabela abaixo.

<b>TAREFAS</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	<b>QUANDO</b>	<b>ONDE</b>
Procurar entrevistado			
Organizar o ambiente			
Providenciar recursos de áudio			
Realizar a entrevista			

#### b) Reflexões para a elaboração das perguntas.

- quais perguntas são relevantes para serem feitas durante a entrevista? Listá-las.
- qual a melhor sequência para essas perguntas?
- há alguma pergunta que pode ser a repetição de outra?
- há alguma pergunta que não é coerente com a temática?
- as expressões que compõem a pergunta estão devidamente articuladas? tornaram as perguntas claras? há contradições ou ambiguidades?
- quais perguntas precisam ser reformuladas?
- como iniciar a entrevista?
- Como apresentaro entrevistado?
- como e em que momento apresentar-se?
- como e quando apresentar os propósitos da entrevista?
- como encerrar a entrevista?

### 3.Realizaçãoda entrevista

#### 4.Avaliação da entrevista.

##### a) Discussão nos grupos

- o início da entrevista contribuiu para a aproximação e interação dos interlocutores? em que sentido?
- houve algum problema de articulação entre as palavras ou mesmo entre as perguntas?
- como foi percebido pelos interlocutores? (expressões faciais, olhares, sinais etc.)
- como foi resolvido?
- houve repetições? com que propósito?
- houve correções? com que propósito?
- ocorreram pausas, alongamentos de vogais, entonação da voz? com que propósitos?
- que outros marcadores da conversação foram percebidos? qual sua função?
- o que te chamou a atenção durante a produção oral coletiva da entrevista?
- você acha que o encerramento da entrevista contribuiu para alcançar os propósitos da entrevista?

Obs.: as perguntas podem ser divididas nos grupos, para que cada grupo observe um aspecto, ou podem ser refletidas em etapas, utilizando diversas aulas para isso.

b) Plenária para troca de informações entre os grupos, a partir de suas observações.

5. Produção de material para exposição das entrevistas (programa da rádio escola, redes sociais, evento intra ou extra escolar etc.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho reflete sobre um ensino de língua que contemple a produção de gêneros orais secundários no ambiente escolar. Para isso, partimos do estudo do gênero oral secundário entrevista, buscando responder à seguinte questão: como mediar o processo ensino-aprendizagem da produção do gênero oral secundário entrevista no ensino fundamental?

Para responder a essa questão, investigamos o desempenho linguístico de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino de Floriano-PI, quanto à produção do gênero oral entrevista, em contexto de ensino aprendizagem, verificando a produção do gênero oral entrevista quanto aos seus aspectos formais e funcionais e quanto ao desenvolvimento do par adjacente pergunta-resposta, para elaboração de estratégias de ensino que façam os alunos ampliarem suas habilidades de escuta e produção desse gênero.

Entre os diversos gêneros orais secundários, optamos pelo gênero entrevista devido a contextos sociais que exigem cada vez mais a prática desse gênero. Como exemplos, podemos citar as bolsas de iniciação científica júnior, ofertadas a alunos do ensino médio, que entre outros critérios de avaliação para aquisição da bolsa, está a entrevista. Há também outros tipos de bolsa ou benefícios sociais, o programa aprendiz legal, estágios remunerados, monitorias, produção de vídeos em trabalhos escolares, entre muitas outras situações que fazem uso da entrevista no ambiente escolar e também fora dele.

Concluimos que o nervosismo de alguns denota pouca exposição a esse gênero. É preciso preparar os alunos para essas situações desde o ensino fundamental, a fim de que, ao chegar ao ensino médio ou à faculdade, esses alunos tenham condições de se sair bem numa entrevista, uma vez que conhecerão os mecanismos estruturadores desse gênero, seus aspectos formais e funcionais.

Oliveira (2010) e Castilho (2012) pontuam que, por muito tempo, o ensino de língua se limitou a uma mera descrição e repetição de regras de um português pouco falado no dia a dia, uma gramática tradicional imposta pelos portugueses. Para o segundo autor essa visão da gramática tradicional tinha como argumento a ideia de que “sabendo Gramática escreve-se bem e lê-se melhor”, ignorando o ensino de língua como uma continuada reflexão sobre a língua.

Professores de língua portuguesa vêm abandonando essa visão equivocada quanto ao ensino de língua e dando lugar a uma visão de caráter mais interacional da língua, por meio

do estudo dos gêneros textuais em sala de aula. No entanto, é preciso discutir um pouco mais sobre como o ensino de língua pode explorar melhor esse veículo de comunicação em sua totalidade, uma vez que a língua se manifesta nas modalidades oral e escrita, em situações formais e informais, que demandam gêneros textuais específicos.

A dificuldade costuma ser maior nas produções orais se considerarmos os contextos públicos. Não sendo suficientemente exposto à escuta de textos orais de uso público, o aluno apresenta dificuldades para interagir em situações formais, em que não tenha muita intimidade com o(s) interlocutor(es).

Isso porque, em geral, não sabe como se dirigir a esse(s) interlocutor(es), nem mesmo como encerrar sua fala ou quando intervir na fala do outro, que termos ou expressões usar, como organizar sua fala de forma a fazer-se entendido ou chamar e garantir a atenção desse(s) interlocutor(es). Fato que pudemos constatar na observação das entrevistas realizadas durante esta pesquisa.

No trabalho com a oralidade, entendemos que é preciso priorizar situações sociais mais formais de interação, não concentrando as atividades em torno dos gêneros informais/primários, que leva a uma generalizada falta de oportunidades de abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública.

É consenso entre os linguistas que se deva ensinar os usos formais da língua em produções orais, o que não implica em ensinar regras de gramática, mas levar o aluno a falar para diferentes interlocutores e em diferentes contextos públicos, facultando-lhe a escolha dos modos de dizer mais adequados a cada contexto.

Mesmo pertencendo a culturas tidas como alfabetizadas, primeiro aprendemos a falar e não a escrever. Não havendo nenhuma patologia que impeça, aprendemos a falar porque ouvimos outras pessoas falando. Logo, só aprendemos a produzir um texto oral quando temos a oportunidade de escutar produções orais de outros. Essa escuta pode acontecer no contato direto ou intermediada por mídias como rádio, TV, telefone etc.

É ouvindo que aprendemos a pronúncia correta das palavras. É nas interações do dia a dia que aprendemos como combinar essas palavras com outras e em que tom, ritmo e contexto as usar. Assim, ensinar o aluno a falar requer ensiná-lo a escutar. É pela escuta que ele internaliza os modos de dizer mais adequados a cada situação comunicativa.

Em situações em que a produção do gênero oral é coletiva e se dá na interação, a escuta é ainda mais necessária, uma vez que a produção dos diferentes sujeitos se dá ao mesmo tempo. Ouvir a si mesmo, ouvir o outro, internalizar, interpretar, inferir o que o outro

diz e então pensar no que se quer dizer como resposta e de que modo dizê-lo, é crucial para esse tipo de produção.

Por conseguinte, para que ele conheça os modos de dizer mais apropriados para situações públicas de comunicação, é preciso expô-lo a essas situações. A escola pode propiciar situações formais de comunicação diversas, como conferências, debates, palestras, entre outros, a fim de que o aluno observe e compreenda como se produz esses gêneros orais formais/secundários ouvindo outros falantes em ação. Essas são algumas das muitas situações em que o aluno pode internalizar os usos formais da língua.

Como a produção de um texto oral para interagir depende do perfil do locutor e de seus conhecimentos linguísticos, não existe texto mais difícil e texto mais fácil de ser produzido oralmente. Se alguém possui dificuldades para interagir pela fala é porque não foi exposto a situações de interação por meio dela.

No entanto, expor os alunos somente à escuta desses gêneros secundários é insuficiente para que o aluno compreenda de fato como se produz esses gêneros. Inserir os alunos em contextos em que tenham que produzir gêneros orais secundários é que, de fato, viabilizará a análise e reflexão dos aspectos formais e funcionais dos mecanismos estruturadores do texto falado, considerando o contexto em que estão inseridos.

O seminário em sala de aula, uma exposição oral numa feira cultural no pátio da escola ou mesmo uma entrevista extra escolar para uma determinada pesquisa, são alguns dos gêneros orais secundários vivenciados na escola. A escuta e produção desses gêneros deve incitar a reflexão quanto aos mecanismos de articulação de palavras e tópicos discursivos, que garantem a coesão e a coerência textual, logo, o entendimento entre os interlocutores.

Incitar também a reflexão quanto à seleção lexical adequada ao contexto e ao interlocutor, viabiliza a comunicação pela paridade de linguagem entre os interlocutores. A escolha lexical e os modos de dizer devem ser definidos de acordo com o propósito comunicativo, bem como pela natureza do evento, pelo conhecimento partilhado entre os interlocutores e também pelo nível linguístico dos mesmos, obviamente pelo contexto comunicativo.

A escuta e produção de gêneros orais secundários na escola ainda precisa incitar a reflexão do uso de recursos estruturadores do texto oral, como as correções e repetições de enunciados, hesitações e marcadores conversacionais, sejam verbais, prosódicos e não linguísticos. Em cada recurso, pensar sua funcionalidade para uma produção oral proficiente, considerando os propósitos do que se quer dizer, o tipo de interlocutor que pretendemos atingir e, ainda, o veículo de comunicação.

Pensar as formalidades e expressões próprias de cada contexto ou gênero também é uma prática que deve orientar a escuta e produção de gêneros orais secundários na escola, uma vez que existem termos e expressões que quando mencionados em situações públicas podem até passar despercebidos, mas sua ausência pode levar a críticas e depreciações, indesejadas, como exemplo podemos citar as situações em que estejamos sendo avaliados.

Partindo dessas reflexões é que consideramos a entrevista como um excelente gênero secundário oral para se explorar no ensino fundamental, tendo em vista sua dinamicidade, sua interatividade e sua relevância social. É um gênero com o qual o aluno tem contato desde cedo por sua presença em programas de rádio e TV, em visitas domiciliares do agente de saúde ou endemias, programas sociais e estudantis, vídeos e textos escolares etc.

A presença desse gênero em situações do dia a dia do aluno viabiliza sua contextualização em situações de ensino-aprendizagem, facilitando a reflexão quanto aos seus aspectos formais e funcionais, seus mecanismos de articulação e estruturação textual, sua linguagem, sua função e o papel de seus interlocutores.

A escuta e produção da entrevista oral pode orientar a escuta e produção de outros gêneros orais secundários, levando o aluno a direcionar sua escuta e produção para aspectos relevantes pela comparação com a entrevista, aspectos como os modos de dizer, a função, o(s) interlocutor(es) etc.

Observamos em nossa coleta e análise de dados que os sujeitos conheciam o gênero entrevista oral e sua relevância e função social. Tinham clareza quanto aos propósitos das entrevistas que realizariam. Conseguiram elaborar perguntas coerentes com seus propósitos. Fizeram uso de repetições, hesitações, correções e outras estratégias de construção do texto oral, demonstraram-se atentos, na maioria das vezes, aos sinais e marcadores não linguísticos dos entrevistados. No entanto, apresentaram algumas dificuldades na concretização da entrevista.

Entre essas dificuldades podemos citar a interação face a face, provavelmente motivada pela ausência de intimidade com o entrevistado e de informações sobre o mesmo; e pela ausência de cumprimentos e apresentações iniciais (na maioria das entrevistas) que viabilizariam certa proximidade entre entrevistador e entrevistado.

Em alguns casos, cremos que o nervosismo contribuiu para que os sujeitos, na verdade, esquecessem dos cumprimentos. Na maioria dos casos, ficou visível a pouca, ou nenhuma, prática de produção desse gênero pelos sujeitos. Conhecendo sua composição e estratégias de construção apenas teoricamente, sem estabelecer relação com a prática, em alguns casos empiricamente.

Outras dificuldades observadas na pesquisa foram para articular e usar recursos de estruturação em alguns enunciados, de forma que se tornassem claros para o entrevistador; dificuldade para improvisar e reformular enunciados; formulação de perguntas cujas respostas já tinham sido dadas; incompreensão ou desconcentração durante escuta do interlocutor; passividade na interação.

Em geral, a interação entre entrevistados e entrevistadores foi bem passiva. Quase que unanimemente, os entrevistadores não formularam perguntas a partir das respostas dos entrevistados. Também não solicitaram repetição ou esclarecimento de informações dadas pelos entrevistados. Mesmo quando deram sinais visíveis de que não tinham compreendido, apenas deixaram passar e seguiram com a próxima pergunta.

Assim, urge que se prepare os alunos para o uso da língua oral em situações públicas, em que a prática de certas formalidades linguísticas seja necessária para atingir os propósitos da situação comunicativa. Essa preparação pode acontecer já no ensino fundamental, por meio do estudo, escuta e produção de gêneros orais secundários, como a entrevista oral, a fim de que os alunos analisem e reflitam a língua no seu próprio uso e avancem para as próximas etapas escolares bem mais conscientes dos aspectos formais e funcionais da língua, inclusive em contextos de comunicação pública.

Isso requer inserir o aluno em contextos de escuta e produção dos diversos gêneros orais que circulam socialmente, prioritariamente os de contextos públicos, como declaram os PCN. Uma escuta e produção que leve o aluno a perceber, analisar e refletir as particularidades do texto oral, a adequação da linguagem ao contexto e ao gênero, os mecanismos articuladores e recursos de estruturação dos enunciados, enfim, as estratégias de construção envolvidas numa boa produção oral.

As inquietações e reflexões incitadas pela análise dos dados coletados para esta pesquisa nos levaram à elaboração de uma proposta de intervenção que acreditamos contribuir para ampliar as habilidades de escuta e produção do gênero oral entrevista. Essa proposta também pode ser adaptada para a escuta e produção de outros gêneros orais e também para outras séries escolares, viabilizando aos alunos a análise e reflexão de diferentes usos da língua.

Objetivamos divulgar esta pesquisa, e contribuir, por minimamente que seja, para uma atenção maior para com a escuta e produção dos gêneros orais no ambiente escolar, de modo especial os gêneros secundários. Pois uma vez inseridos nas aulas de língua portuguesa, numa perspectiva sociointeracionista, levarão o aluno a analisar, refletir e compreender os usos e

formas da língua oral em contextos diversos, propiciando condições reais para interagir oralmente com segurança e competência como pessoa e como cidadão.

Por fim, garantimos que este trabalho incitará novas pesquisas de nossa parte, e esperamos que também dos que a ele tiverem acesso, contribuindo para uma ressignificação do ensino de língua, revendo concepções e práticas e elaborando propostas que indiquem caminhos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além dos limites da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação – trabalhos acadêmicos. NBR 14724: 2011. 11p.

\_\_\_\_\_. Informação e documentação – citações em documentos. NBR 10520:2002. 07p.

\_\_\_\_\_. Informação e documentação – Referências. NBR 6023:2002. 24p.

ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araujo. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosangel Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-177.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 09-86.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

\_\_\_\_\_. *Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Processo Ensino e Aprendizagem da Linguagem*. Disponível em:

<<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iotaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaiioizagim-ia-lioguagim>> Acesso em 24 de dez de 2014 às 04:10h.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Meta. *Relatório de Pesquisa Quantitativa: Hábitos de Informação e Formação de Opinião da População Brasileira*. 2010. Disponível em: <<http://www.fenapro.org.br/relatoriodepesquisa.pdf>>. Acesso em 19 de jan de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Olimpíadas de Língua Portuguesa. *Memórias Literárias*. São Paulo: Cenpec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 12 de out de 2013.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 130 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf)>. Acesso em 19 de jan de 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CEZÁRIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. Org. MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

CRESCITELLI, Mercedes Canha. REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. Org. ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Org. Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis: Vozes, 2013.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. AQUINO, Zilda G. Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. Conceito e ação 3: Processos de Leitura e produção de textos. 2 ed. São Paulo, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. *Guia Prático para Elaboração de Trabalhos Científicos*. Teresina: Ipanema, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações trabalhos científicos*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Textual. Org. MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/10542/7012>> Acesso em 15 de jan de 2014.

PRETI, Dino. *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SANTOS, Leonor Wernek. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 39-66; 97-133.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SELBACH, Simone. *Língua Portuguesa e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

#### SITES:

Associação das Emissoras de Radiodifusão do Paraná. Disponível em: <<http://www.aerp.org.br/inicio/?p=9609>>. Acesso em 16 de fev de 2015 às 11:40h

Ibope. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Radio-atinge-73-da-populacao-brasileira.aspx>> Acesso em 19 de jan de 2015.

MAIA, Auvaro. Bastidores do rádio e TV. Disponível em: <<http://auvaromaia.com/2013/08/20/pesquisa-mostra-que-69-da-populacao-ouve-radio-diariamente/>> Acesso em 16 de fev de 2015 às 11:55h

Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/12/percentual-de-leitores-de-jornal-impresso-permanece-estavel-aponta-pesquisa-brasileira-de-midia>>. Acesso em 19 de jan de 2015.

Tudorádio.com. Disponível em: <<http://tudoradio.com/noticias/ver/8094-pesquisa-aponta-que-74-ouvem-radio-frequentemente-porto-alegre-e-a-capital-onde-mais-se-consome-a-midia>> Acesso em 16 de fev de 2015 às 12:01h.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A

### ROTEIRO PARA PESQUISA

1. Entrega de documento à gestão escolar para autorização da coleta de dados para a pesquisa
2. Entrega e recolhimento de termo de assentimento dos sujeitos menores a serem observados durante entrevistas orais para coleta de dados para a pesquisa
3. Entrega e recolhimento de termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos menores para autorização da coleta de dados para a pesquisa
4. Início da coleta de dados na sala de aula

Propor aos sujeitos da pesquisa atividades que culminem em produções de entrevistas orais, algumas com auxílio da escrita. Cada atividade deve levar os alunos a construir, a partir do gênero oral secundário entrevista, conhecimento sobre os gêneros orais secundários, seus contextos de produção, estruturação e registros de linguagem mais apropriados, considerando seus aspectos formais e funcionais.

As atividades propostas envolverão o tema “Mercado de Trabalho”, contextualizando uma realidade que alguns dos sujeitos envolvidos (alunos do 8º ano do ensino fundamental) já enfrentam, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica da realidade e da vivência da cidadania. Essas atividades se darão nas etapas a seguir:

#### **Conversa informal com os alunos sobre o que querem ser quando crescerem**

- O que você quer ser quando crescer?
- Por que pretende exercer essa profissão? (motivações internas e externas)
- O que você já sabe sobre essa profissão?
- O que você gostaria de saber mais?
- O que você acha de entrevistar alguém que exerce essa profissão?

#### **Montagem de uma lista de nomes de profissionais da cidade nas áreas almeçadas pelos alunos**

Profissão	Nome	Contato



**APÊNDICE B****CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS**

<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>PROFISSIONAL (ENTREVISTADO)</b>	<b>SUJEITO (ENTREVISTADOR)</b>
03.11.15	16h	Agroveterinária	Veterinário	S5
04.11.15	9h	IFPI	Engenheiro Mecânico	S3
10.11.15	10h	RR Arquitetura	Arquiteto	S2
10.11.15	15h	Escritório de advocacia	Advogado	S8
10.11.15	16h	Consultório de plantão do HTN	Ortopedista	S4
11.11.15	9h	3º BPM	Policia! Força Tática	S1
12.11.15	10h	3º BPM	Profissional de informática	S7
12.11.15	15h	Consultório de plantão do HTN	Enfermeiro	S6

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DOS SUJEITOS (ALUNOS) NA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

#### S1 (SUJEITO 1)

Bom dia! Meu nome é S1 e a profissão que eu escolhi é pra ser POLICIAL. Aí a primeira pergunta eh:: se:: eh:: se:: eh:: a cota de policiais... eles são de acordo com o que o Estado precisa? Ou se todo ano tem, tem concurso pra ser policial?

Questão de se formar em policial, eu terminando o ensino médio, eu já poderia fazer o concurso da polícia?

Questão da força tática, eh:: eu também poderia fazer com o ensino médio?

Aí entrando no assunto do:: meu amigo aí, que é informática, eh:: na força tática, eh:: na polícia, eu também mexendo com computador, aí eu era... teria um caso que acabei vendo na TV um... uma família que acabou matando um... matando seu filho. E para descobrir se tinha sido ele, ele tinha pegado o aparelho telefone da família e tinha pesquisa::do as mensagens e visto ((entrevistado fez expressão facial de que não compreendera)). Eu, com esse curso de informática, e fazendo também parte da polícia, aí ele... eu estudaria para fazer esse mesmo processo?

E:: Assim, seria um estudo a mais pra chegar até... até estar... até chegar nesse ponto?

E assim... o salário, em média, de um policial?

E... a força tática? eles também estaria com esse mesmo, em média, esse mesmo salário?

E assim, numa prova pra enTRAR na polícia federal, ela abordaria mais que matérias?

E em questão da... da... ((pediu para cortar a gravação))

**S2 (SUJEITO 2)**

Bom, eu (quero) perguntar como é a formação dum arquiteto?

E como tá o salário? o salário?

E... em relação a área, eu posso seguir... tipo... arquite/ eh:: engenharia mecânica não tem nenhuma ligação?

É que arquitetura e:: agronomia foi o que me chamou mais a atenção, mas mais arquitetura, aí, eu não sabia, como era, o que era direito que um arquiteto fazia, sabia que ele fazia planta de casa, mas NÃO as áreas que tinha de arquiteto.

E como tá o mercado de trabalho para iniciante?

**S3 (SUJEITO 3)**

Primeiramente, bom dia! Eu queria perguntar se... eh:: fundamentalmente precisa de que ... precisa de que pra essa... pra essa... função não... pra esse... serviço. Precisa de quanto e de que pa puder cursar a engenharia mecânica?

E::: de quanto custa o salário inicial em média?

Nessa área existe vaga? ou... ou... como é que diz? ou só na... tem só uma área, ou as várias para poder escolher?

Eu escolhi essa profissão porque ela mexe muito com, com as matérias, porque ela me... me... incentivou... me incentivou não! ela me ensinou por que a importância de estudar. Sem o estudo, a pessoa num... num é nada.

Por que essa área é tão... tão (explicada), ((entrevistado fez sinal que não entendeu)) como diz o nome, e por que ela... por que essa área está mais procurada no Brasil?

Por que o senhor... por que o senhor escolheu essa... essa... esse emprego ou essa profissão?  
Por que resolveu escolher?

Eh, era só isso mesmo! Agora eu já..... ((desliguei o gravador, achando ter finalizado a fala))

#### **S4 (SUJEITO 4)**

É que...((batidas e conversas)) quais são as matérias ( ) importantes (para se formar) em ortopedia?

Quando você foi fazer a faculdade... quais as principais... ((conversas)) quando você começou a faculdade qual foi as principais dificuldades que você encontrou durante essa trajetória?  
Tanto pra entrar ou dentro dela?

((ruídos)) Quanto é que tá por volta o salário de um médico ortope/? ((ruídos)) Quanto tá custando o salário de um médico hoje em dia, tanto o ortopedista, como o ( )?

Eu sinceramente, eu... acho que tenho um pouco de medo não de ser boa o suficiente tanto na profissão como na vida pessoal, ((conversas)) então acho que... eu queria uma (opinião), um conselho do que eu devo fazer o sufici/, que o que tem que ter suficiente pra mim entrar e conseguir me formar?

Existe muitas vagas e emprego? ((ruídos)) ((entrevistado faz expressão que não ouviu direito)) Existe muitas vagas e empregos hoje em dia? ((a resposta para essa pergunta já havia sido dada e S4 não percebeu))

#### **S5 (SUJEITO 5)**

Boa tarde! Meu nome é S5. Eu queria fazer uma pergunta pro senhor. Eh:: como é que a gente faz... o que o senhor, o::: veterinário faz pra:: se especializar nesse curso?

E::: o que o veterinário faz? assim... cuida mesmo? sem ser assim, o que ele faz? tipo:: não!  
Eu sei que ele cuida de animais, mas que tipo de cuidados ele tem?

E::: eu quero saber se:: o::: habituári, habotuá... eh::: esse negócio aí, eh:: ele é menos ou mais concorrido?... nessa área?

E::: eh::: eu queria saber qual é a média que o:: veteário, vetarinário ganha? num tem? hoje?

E::: eu queria saber suficien/... com/... como o senhor conseguiu entrar nessa área? o seNHOR preciSOU de:: muitos recursos? ou estudou muito pra chegar até aqui?

E:: também, eu queria saber se o senhor se, quanDO... o seNHOR começou a se especializar você já... já tava sabendo o que o senhor queria ser? e::: já sabia que... que especialização o senhor queria se cirurgiÃO de animais? alguma coisa assim? tipo?

Era só isso mesmo, muito obrigado!

## **S6 (SUJEITO 6)**

Eh:: eh::: o que o enfermeiro faz?

E::: e qual o salário hoje?

E::: quais são as... quais são as coisa mais importantes pra estudar pra ser enfermeiro?

Xô vê aqui! o que eu vou perguntar? ((perguntou para si)) ((riso)) ((inspirou)) eh::: ( ) (sobre carga horária)?

Quantos anos pra se formar?

## **S7 (SUJEITO 7)**

Ah! Bom... Meu nome é S7, vou fazer a entrevista sobre o:: o técnico de informática. Eu queria saber o que precisa pra... entrar nessa área? assim, escolaridade?

Aqui em Floriano, essa área cresce?

E o:: que te inspirou a entrar nessa área aí?

E sobre:: assuntos de racker no Brasil? tem algum dado sobre isso?

Você procura sempre tá... atualizando todo dia, né? as informações?

E::: o salário, em média, do técnico de informática?

Às vezes... às vezes cê... você se preocupa um pouco com... a::: quantidade, né? sobre o crescimento do... da informática, da tecnologia? ((entrevistado fez sinal que não entendeu a pergunta)) Às vezes você se preocupa muito sobre o crescimento muito da tecnologia? sobre a sociedade?

E:: como você usa isso na:: polícia? você também é policial!

### **S8 (SUJEITO 8)**

Bom... primeiramente, eu queria perguntar qual... quais os estudos básicos precisa pra se formar? em::: direito? estudos básicos?

((o entrevistado deu uma aula, restando perguntar apenas sobre o mercado))

Segundo.... há muitas vagas?

# ANEXOS

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

**DECLARAÇÃO**

Eu, **Benedito Rubens Saraiva**, na qualidade de responsável pela **Unidade Escolar Bucar Neto**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS SECUNDÁRIOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Brígida Barbosa**; e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Floriano(PI), 10 de setembro de 2014.

  
\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA E CARIMBO**  
*Benedito Rubens Saraiva*  
Aut. For. GSE Nº 10002012  
CPF 152.148.200-15  
DIRETOR / U. ESC. BUCAR NETO

Rua Castro Alves, s/n Vio Azul 64800 - 000 Floriano Piauí  
e-mail: minhasescolabucarreto@hotmail.com  
Telefone (89) 3522 4142

## ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS SECUNDÁRIOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Neste estudo pretendemos compreender o processo de produção de textos orais em salas do 8º ano do ensino fundamental e suas contribuições para o uso efetivo da língua em práticas sociais, bem como elaborar uma proposta de trabalho com gêneros orais secundários.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato de a escola priorizar o ensino da escrita e pouco trabalhar a oralidade do aluno, sendo que em algumas situações ele precisará mais da língua oral do que da escrita, como numa entrevista para emprego.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisas no laboratório de informática sobre o tema "Mercado de Trabalho", exposição oral sobre "Exigências do Mercado de Trabalho na atualidade", debates na sala de aula sobre o "O perfil do candidato a um emprego" e entrevista com profissionais. Todas as produções serão gravadas em áudio e/ou vídeo.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de assentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo de expor os dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Assim, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis(PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
RUA OLAVO BILAC, 2335  
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280  
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: BRÍGIDA BARBOSA  
ENDEREÇO: RUA PADRE UCHÔA, 1861 CAIXA D'ÁGUA  
CIDADE – UF - CEP: 64800-000  
FONE: (89) 9916 8837 / E-MAIL: [BRIRYS@YAHOO.COM](mailto:BRIRYS@YAHOO.COM)*

## ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS SECUNDÁRIOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Nesta pesquisa, pretendemos compreender o processo de produção de textos orais em salas do 8º ano do ensino fundamental e suas contribuições para o uso efetivo da língua em práticas sociais, bem como elaborar uma proposta de trabalho com gêneros orais secundários.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o fato de a escola priorizar o ensino da escrita e pouco trabalhar a oralidade do aluno, sendo que em algumas situações ele precisará mais da língua oral do que da escrita, como numa entrevista para emprego. **O aluno será beneficiado, uma vez que participará de atividades que o levarão a compreender as particularidades da oralidade e seus contextos e condições de uso, melhorando sua habilidade de interagir oralmente.**

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisas no laboratório de informática sobre o tema "Mercado de Trabalho", exposição oral sobre "Exigências do Mercado de Trabalho na atualidade", debates na sala de aula sobre o "O perfil do candidato a um emprego" e entrevista com profissionais. Todas as produções serão gravadas em áudio e vídeo. Algumas serão postadas no facebook da escola e apresentadas no programa de rádio escolar, visando informar os jovens em geral sobre o lugar dos estudos nas atuais exigências do mercado de trabalho.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta o risco mínimo de expor os dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

*EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI*

*RUA OLAVO BILAC, 2335*

*TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

*FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: BRÍGIDA BARBOSA*

*ENDEREÇO: RUA PADRE UCHÔA, 1861 CAIXA D'ÁGUA*

*CIDADE – UF - CEP: 64800-000*

*FONE: (89) 9916 8837 / E-MAIL: [BRIRYS@YAHOO.COM](mailto:BRIRYS@YAHOO.COM)*

## ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS SECUNDÁRIOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Neste estudo pretendemos compreender o processo de produção de textos orais em salas do 8º ano do ensino fundamental e suas contribuições para o uso efetivo da língua em práticas sociais, bem como elaborar uma proposta de trabalho com gêneros orais secundários.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato de a escola priorizar o ensino da escrita e pouco trabalhar a oralidade do aluno, sendo que em algumas situações ele precisará mais da língua oral do que da escrita, como numa entrevista para emprego.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisas no laboratório de informática sobre o tema "Mercado de Trabalho", exposição oral sobre "Exigências do Mercado de Trabalho na atualidade", debates na sala de aula sobre o "O Perfil do candidato a um emprego" e entrevista com profissionais. Todas as produções serão gravadas em áudio e vídeo.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo de expor os dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
RUA OLAVO BILAC, 2335  
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280  
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: BRÍGIDA BARBOSA  
ENDEREÇO: RUA PADRE UCHÔA, 1861 CAIXA D'ÁGUA  
CIDADE – UF - CEP: 64800-000  
FONE: (89) 9981 0519 / E-MAIL: [BRIRYS@YAHOO.COM](mailto:BRIRYS@YAHOO.COM)*