UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

RENATA COSTA DA CUNHA

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO

CASTANHAL - PA
2018

Renata Costa da Cunha

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de Licenciado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), Faculdade de Letras do Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna.
Orientadora: Márcia Cristina Greco Ohuschi
Co-orientadora: Zilda Laura Ramalho Paiva

Castanhal - PA
2018

Renata Costa da Cunha

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de Licenciado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), Faculdade de Letras do Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna.
Orientadora: Márcia Cristina Greco Ohuschi
Co-orientadora: Zilda Laura Ramalho Paiva

Data de aprovação:

Banca Examinadora

_____- Orientador
Membro
Titulação
Instituição

_____Co-orientador
Membro
Titulação
Instituição

_____
Membro
Titulação
Instituição

Aos meus pais, Robson e Marilene, por terem vivido esse sonho junto comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças e saúde para vencer essa longa jornada, por ter me proporcionado a realização desse grande sonho e por ter me permitido conhecer pessoas incríveis.

Aos meus pais, Robson e Marilene, por todo apoio, amor e incentivo durante esses 4 anos de vida acadêmica e durante toda a vida. Vocês são a melhor parte de mim, minha fonte de inspiração e o meu porto seguro.

As minhas avós, Elizabeth e Dulcirene por todo incentivo, amor e cuidado.

As minhas tias amadas, Márcia, Gláucia e Marcilene, por acreditarem em mim e no meu potencial.

Aos meus familiares e amigos que estavam sempre, de maneira direta ou indireta, mandando boas vibrações e palavras de apoio.

A minha querida dupla de aplicação, Lanna Fonseca, que foi uma enviada dos céus. Muito obrigada pela parceria durante a pesquisa.

À professora Márcia Ohuschi, pela orientação no PIBIC e por ter aceitado me orientar no TCC mesmo estando distante, por todo conhecimento compartilhado, por sua disponibilidade, por seu apoio incondicional e pelas palavras de incentivo.

À professora Zilda Paiva, por ser um exemplo de profissional e ser humano e por ter aceitado me co-orientar neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao meu grupo de 6 (Maria Adélia Cruz, Marcia Souto, Marcilene Xavier, Paula Aleixo e Elem Silva) que foi, sem dúvidas, um grande alicerce dentro da faculdade. Obrigada por todo companheirismo. Quero vocês em minha vida para sempre.

À turma de Letras- Língua Portuguesa 2014.2 pelos bons momentos vividos e pelos inúmeros conhecimentos compartilhados.

Aos professores da faculdade de Letras, do Campus Universitário de Castanhal, por todos os ensinamentos e companhia durante a vida acadêmica.

Ao projeto de pesquisa “Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos”, pelas riquíssimas discussões que em muito contribuíram para o embasamento teórico desta pesquisa.

À PROPESP , pela bolsa concedida por meio do Programa de Iniciação Científica – PIBIC-UFPA Campi do interior.

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, ao se encontrarem, trocam as idéias; cada um vai embora com duas.
Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão...

Mario Sergio Cortella

SUMÁRIO

RESUMO..... 9

RESUMEN 10

LISTA DE ILUSTRAÇÕES 11

1 INTRODUÇÃO 12

2 REFERENCIAL TEÓRICO 20
2.1 A interação verbal 20
2.2 A produção textual e as condições de produção do texto 27
2.3 A Sequência Didática e o gênero entrevista 32

3 METODOLOGIA 44
3.1 Tipo de pesquisa 44
3.2 Contexto da pesquisa 45
3.3 A implementação da SD 47
3.4 *Corpus* da pesquisa e categorias de análise 50

4 RESULTADOS 52
4.1 Análise dos textos de Primeira e Segunda Versão 52
4.2 Análise dos textos de Segunda Versão 59
4.3 Sistematização dos dados..... 64
4.4 O trabalho com a SD e os resultados obtidos 75

5 CONCLUSÃO 80

REFERÊNCIAS 83

APÊNDICE I 88

RESUMO

O trabalho com a escrita vai muito além da sala de aula, para ser um produtor competente de textos, o aluno precisa, dentre outros aspectos, compreender a função social da escrita. Desse modo, salientamos que o processo de escrita necessita de algumas etapas importantíssimas. Geraldi (1997) salienta cinco condições necessárias para se produzir um texto. O aluno precisa: a) ter um conteúdo para ser explorado (o que dizer); b) ter uma finalidade para a escrita (uma razão para dizer); c) um interlocutor (para quem dizer); d) impor-se diante do que está dito (se constituir enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz); e) adequar a fala/escrita (estratégias para realizar a, b, c e d). Este trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Projeto de Pesquisa "Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos" (UFPA-Castanhal), tem como objetivo geral refletir sobre as condições de produção em textos de alunos, com o intuito de contribuir para a formação de produtores de textos competentes. Propõe os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar as condições de produção presentes ou não nos textos dos alunos; b) verificar de que forma o trabalho desenvolvido por meio da SD contribui (ou não) para que as condições de produção sejam comtempladas, de forma significativa, nos textos dos alunos. A metodologia desta investigação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, obteve o seguinte percurso: a) escolha de uma professora da escola básica, b) elaboração de uma SD do gênero discursivo entrevista; c) implementação da SD em uma turma do 8º ano do ensino fundamental final da rede estadual de ensino; d) seleção de três textos para a realização da análise da análise de primeira versão; e) seleção de três textos de segunda versão para uma comparação com as primeiras análises realizadas, f) análise das condições de produção presentes (ou não) nos textos. A pesquisa pauta-se na visão dialógica da linguagem, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esta vertente. Os resultados demonstram que, nos textos de primeira versão, os alunos contemplam, parcialmente, as condições de produção propostas por Geraldi (1997) e que, nos textos de segunda versão, produzidos após a mediação das professoras estagiárias e após a realização dos bilhetes orientadores, os alunos comtemplam todas as etapas de produção de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Dialogismo. Condições de Produção. Escrita. Sequência Didática.

RESUMEN

El trabajo con la escrita va mucho allá de las clases, para ser un producto competente de textos, el alumno necesita, entre otros aspectos, comprender la función social de la escrita. De ese modo, señalamos que el proceso de la escrita precisa de algunas etapas importantísimas. Geraldi (1997) destaca cinco condiciones necesarias para producir un texto. El alumno precisa: a) tener un contenido para ser utilizado (¿lo que decir?); b) tener una finalidad para la escrita (una ración para decir); c) un interlocutor (para quién decir); d) establecerse delante de lo que está dicho (constituirse mientras sujeto que habla lo que habla para quién habla); e) adecuar el habla/escrita (estrategias para realizar a, b, c, d y d). Este trabajo de conclusión de curso, vinculado al Proyecto de Investigación “Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos” (UFPA-Castanhal), tiene como reto general reflexionar sobre las condiciones de producción en textos de alumnos con el intuito de contribuir para la formación de productores de textos competentes. Propone los siguientes objetivos específicos: a) caracterizar las condiciones de producción presentes o no en los textos de los alumnos; b) verificar de qué manera el trabajo desarrollado por medio de la SD contribuye (o no) para que las condiciones de producción sean contempladas, de manera significativa, en los textos de los alumnos. La metodología de esta investigación, cualitativa interpretativa, de cuño etnográfico y de naturaleza aplicada, obtuvo el siguiente recorrido: a) selección de una profesora de la escuela básica, b)elaboración de una SD del genero discursivo entrevista; c) implementación de la SD en un grupo del 8º año de la enseñanza fundamental final de la rede estadual de enseñanza; d) selección de tres textos para la realización del análisis de primera versión; e) selección de tres textos de segunda versión para una comparación con los primeros análisis realizados, f) análisis de las condiciones de producción presentes (o no) en los textos. La investigación se basa en la visión dialógica del lenguaje, a partir de los presupuestos teóricos del Círculo de Bakhtin y de investigadores que siguen esta vertiente. Los resultados demuestran que, en los textos de primera versión, los alumnos contemplan, parcialmente las condiciones de producción propuestas por Geraldi (1997) y, que en los textos de segunda versión, producidos después de la mediación de las profesoras pasantes y después de la realización de los billetes orientadores, los estudiantes contemplan todas las etapas de producción de manera satisfactoria.

Palabras-clave: Dialogismo. Condiciones de Producción. Escrita. Secuencia Didáctica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre a prática da escrita.	**14**
Quadro 2 – Comparativo entre os mecanismos sociais e interativos e as condições de produção do texto	**28**
Quadro 3 – Módulos Didáticos	**34**
Quadro 4 – Tríade de Gasparin	**35**
Quadro 5 – Estrutura de base de uma SD	**36**
Quadro 6 – Síntese do texto de primeira versão (Aluno A)	**65**
Quadro 7 – Síntese do texto de primeira versão (Aluno C)	**66**
Quadro 8 – Síntese do texto de primeira versão (Aluno E)	**67**
Quadro 9 – Comparativo dos textos de 1ª Versão	**69**
Quadro 10 – Comparativo dos textos de 1ª e 2ª versão do Aluno A	**70**
Quadro 11 – Síntese do texto de segunda versão (Aluno G)	**72**
Quadro 12 – Síntese do texto de segunda versão (Aluno I)	**73**
Quadro 13 – Comparativo entre os textos de primeira e segunda versão dos alunos	**74**

1 INTRODUÇÃO

“Todos os elementos da boa escrita dependem da habilidade do escritor de escolher uma palavra em vez de outra. E o que prendem e mantém nosso interesse tem tudo a ver com essas escolhas” (PROSE, 2008, p.28). Desse modo, caracterizamos a escrita como uma atividade que precisa de planejamento e cuidado ao ser executada, pois todas as estratégias utilizadas durante o processo de escrita serão levadas em consideração pelos interlocutores, uma vez que o texto sempre se orienta em função do(s) outro(s) e possui um caráter dialógico.

Nesse momento, peço licença para fazer uso da primeira pessoa do singular, para explicar, de maneira breve, o porquê da escolha de se trabalhar a escrita. Sem desmerecer as outras práticas linguageiras, acredito que o trabalho com a escrita é o mais rico de todos, pois necessita da leitura para o enriquecimento de ideias e dos elementos gramaticais para ajudar na construção de sentido e estrutura do texto. Assim sendo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) irá adentrar nesta prática linguageira e terá, como suporte teórico, o Círculo de Bakhtin e Geraldi (1997) no que tange às condições de produção.

O interesse pela trabalho com a escrita surgiu no primeiro semestre da faculdade, no ano de 2014, quando iniciei, ainda como ouvinte, no grupo de pesquisa “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem (UFPA-Castanhal)”, coordenado pelas docentes Dr.ªs Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva, tendo a Profª. MsC. Inéia Damasceno Abreu como colaboradora. No ano seguinte (2015), o Projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (UFPA-CNPQ), coordenado pelo professor Dr. Thomas Massao Fairchild, teve uma “ramificação” para o Campus Castanhal e pude entrar como aluna convidada. As discussões dos projetos de pesquisa, sempre muito ricas e de extrema relevância, levaram-me a refletir sobre a escrita e sobre o “ser docente” e provocaram, em mim, o interesse em ser pesquisadora.

Durante as reuniões dos dois projetos, foram realizadas inúmeras leituras, apresentei trabalhos em congressos, nacionais e internacionais, sempre voltados para essa prática linguageira. No projeto “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem (UFPA-Castanhal)”, as discussões eram em torno da escrita

na escola básica de um modo geral e, no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (UFPA-CNPq), o foco recaía sobre a escrita de graduandos, especificamente em relatórios de estágio. As discussões em ambos projetos, fizeram-me perceber o quanto a escrita de alunos (da escola regular e graduandos) é superficial e quão importante é o processo de ensino e aprendizagem e a mediação do professor para que os alunos possam desenvolver melhor essa prática. Os textos, normalmente, são voltados para um único interlocutor: o professor. A escrita, na maioria das vezes, é limitada, com ausência da própria voz dos alunos em seus textos. E isso me provocou uma grande inquietação e o interesse em investigar melhor as causas desse “problema”.

Ao iniciar o novo projeto, no ano de 2017, intitulado “Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos”, aprofundei ainda mais as discussões acerca da escrita, pois me tornei bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA – campi interior) pelo projeto em vigência, o que me proporcionou um suporte maior para o desenvolvimentos das pesquisas. O Plano de Trabalho do PIBIC versou sobre as condições de produção do texto, propagadas, no Brasil, por Geraldi (1997) o que pude ampliar na pesquisa deste TCC.

Neste momento, retorno para a pessoa do discurso escolhida para desenvolver este trabalho, a primeira do plural, por considerar que o texto não é só meu, mas fruto de interações com os autores estudados, com os integrantes do Projeto de pesquisa e, sobretudo, com a orientadora e a co-orientadora. A partir do dialogismo, proposto pelo Círculo de Bakhtin, o teórico brasileiro João Wanderley Geraldi (1997) expôs quais são as condições necessárias para se escrever um texto. Assim, conforme o autor, os alunos precisam ter: o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer, o locutor/aluno precisa se constituir enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e precisa de estratégias necessárias para realizar as etapas anteriores. Essas condições de produção tornaram-se, para nós, o foco de investigação, desde a iniciação científica, e, para este trabalho, passamo-nos a nos questionar: De que forma as condições de produção são contempladas ou não na produção textual de alunos do 8º ano?

A partir da pergunta de pesquisa, delimitamos, como temática da investigação, o estudo teórico-prático sobre a produção textual escrita, com ênfase nas condições de produção do texto. A pergunta e a temática levaram-nos a traçar o

seguinte objetivo geral: refletir sobre as condições de produção em textos de alunos do 8º ano do ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a formação de produtores de textos competentes. Para tanto, foram levantadas duas hipóteses: a) os alunos contemplam as condições de produção em seus textos; b) o trabalho com a SD contribui para que as condições de produção sejam comtempladas nos textos dos alunos. Partindo das hipóteses, foram desenvolvidos os objetivos específicos: a) Caracterizar as condições de produção presentes ou não nos textos dos alunos; b) Verificar de que forma o trabalho desenvolvido por meio da SD contribui (ou não) para que as condições de produção sejam contempladas, de forma significativa, nos textos dos alunos.

Nos anos anteriores ao Projeto "Dialogismos em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos", a Profª. Drª. Márcia Ohuschi orientou alguns Trabalhos de Conclusão de Curso e uma Dissertação de Mestrado sobre esta prática linguageira em projetos anteriores, que sistematizamos no Quadro 1:

Quadro 1: Trabalhos sobre a prática da escrita.

PROJETO	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	NÍVEL
Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola	Maria Emília Passarinho do Lago	*O ensino e a aprendizagem da escrita no 6º ano*	2011	Graduação
	Williane Kellem Araújo de Carvalho	*Diagnóstico do ensino e da aprendizagem da escrita em uma oitava série*	2011	Graduação
Práticas de linguagem e formação docente (UFPA-Castanhal) e A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (UFPA-CNPq).	Evane Ribeiro dos Santos	*As práticas reflexivas presentes em relatórios de estágio supervisionado*	2017	Graduação
	Gercylene Silva e Silva	*A interação no processo de revisão e reescrita textual*	2017	Graduação
	Suziane da Silva Matos	*Da produção inicial à produção final:*	2017	Graduação

Práticas de linguagem e formação docente		*Diagnóstico do desempenho da escrita de alunos do 8º ano*		
	Fábila Letice da Silva Cruz	*A mediação na escrita a partir de bilhetes orientadores*	2017	Graduação
	Daymerson Ferreira Araujo	*Diagnóstico dos mecanismos sociais e interativos na escrita de alunos do 9º ano*	2017	Graduação
	Andreza do Rosário dos Santos Pereira	*Os processos de revisão e reescrita na produção do gênero conto popular belenense escrito*	2018	Pós-Gradução – Mestrado Profissional em Letras

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os trabalhos de Lago (2011) e Carvalho (2011), por exemplo, mostram um diagnóstico, realizado em uma escola da rede pública de Castanhal, em que procuravam identificar a concepção de escrita utilizada pela professora de Língua portuguesa, bem como diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos discentes durante o processo de escrita, visto que, foi diagnosticado nos alunos uma grande dificuldade com as produções escritas.

Santos (2017) aborda a escrita em relatórios de estágio, evidenciando de que maneira a reflexão dos alunos estagiários do curso de Letras – Língua Portuguesa – da UFPA, Campus Castanhal, é manifestada na escrita e reescrita desses relatórios, caracterizando quais os tipos de reflexão sobre a prática docente, explicitando os aspectos discursivos utilizados, além de evidenciar a relação dialógica com as professoras-formadoras a partir da mediação para a realização da reescrita dos acadêmicos.

Silva (2017) traz uma reflexão acerca da mediação na escrita dos alunos do 7º ano, através de bilhetes orientadores, com o objetivo de aperfeiçoar a primeira produção desses discentes e torná-los produtores competentes de textos. Deste modo, Silva (2017) utiliza o gênero propaganda, em formato de SD, e busca verificar a eficácia ou não das estratégias empregadas durante o processo de mediação, bem como, verificar se os apontamentos feitos nos bilhetes foram, de fato, compreendidos pelos discentes.

O trabalho desenvolvido por Matos (2017), mostra o processo evolutivo da escrita de alunos do 8º ano, de uma escola da rede pública do município de Castanhal, a partir do trabalho com uma SD do gênero Mito. Para isto, foram analisadas as Produções Iniciais (PI) e a Produções Finais (PF) dos discentes, de modo que fosse possível analisar se as características essenciais do gênero foram comtempladas ou não na PI e na PF, observando se o processo de ensino e aprendizagem por meio do trabalho com a SD contribui para o aperfeiçoamento da escrita dos discentes.

Cruz (2017) apresenta o trabalho desenvolvido com alunos do 6º ano, evidenciando de que maneira a mediação, através de bilhetes orientadores, no processo de escrita reflete na formação de produtores competentes de textos. Para isto, procurou verificar a eficácia das estratégias utilizadas durante o processo de mediação, a compreensão dos alunos no que se refere aos apontamentos feitos nos bilhetes orientadores e, por fim, diagnosticar o desempenho dos discentes pós mediação das professoras estagiárias.

Pereira (2017) parte da investigação acerca dos processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense. O trabalho foi desenvolvido com alunos do 7º ano e tem como principal objetivo, analisar de que modo os processos de revisão e reescrita contribuem para a formação de produtores competentes de textos.

De todos os trabalhos acima citados, podemos destacar o de Araujo (2017) que, assim como este, aborda as condições de produção propostas por Geraldi (1997). Em seu texto, Araujo (2017) apresenta a elaboração e o processo de implementação de uma sequência didática do gênero discursivo artigo de opinião, com o objetivo de refletir sobre os fatores indispensáveis para a realização de uma produção escrita. Para isto, Araujo (2017) procura identificar as condições de produção presentes ou não nos textos dos alunos e observar como essas condições de produção aparecem nos textos dos discentes, se sob aspectos tradicionais ou interacionais.

A diferença nos trabalhos está em como as condições de produção são analisadas, pois, enquanto no trabalho de Araujo (2017) ele procura observar se as condições de produção aparecem, nos textos, sob aspectos tradicionais ou interacionistas, neste, nós, além de observarmos as condições de produção que são contempladas ou não nos textos dos alunos, evidenciamos de que modo o trabalho

desenvolvido com a SD contribui (ou não) para a contemplação dessas condições de produção.

Sabemos que um dos principais objetivos da Língua Portuguesa é formar produtores competentes de textos. Para tanto, é imprescindível que o professor atue como mediador entre o aluno e seu texto e que delimite bem as condições de produção do texto (GERALDI, 1997), isto é, os fatores indispensáveis para se produzir um texto.

Logo, na escola, é importante propiciar uma reflexão sobre essas condições de produção do texto, além de motivar os alunos a escrever, como propõe Marinho (1997), levando-os a pensar sobre os temas, realizando levantamento de ideias, promovendo discussões etc. e, principalmente, apontando “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu” (GERALDI, 1997, p. 164). Desse modo, promove-se a interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), ou seja, o diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, a partir de um fenômeno social, realizado através da enunciação, o qual constitui a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.123).

No entanto, não observamos, de forma mais efetiva, essa interação na escola, o que acarreta na dificuldade que a grande maioria dos alunos possui em produzir textos criativos, coerentes e coesos. Resultados de projetos anteriores (de pesquisa e de extensão), desenvolvidos na UFPA – Campus de Castanhal, diagnosticaram as dificuldades de professores de Castanhal e região em realizar um trabalho reflexivo e contextualizado com a LP. Especificamente acerca da prática de escrita, observou-se que não há um processo contínuo de ensino e aprendizagem, prevalecendo as concepções de escrita como dom e como consequência, fazendo menção às concepções caracterizadas por Sercundes (1997).

Portanto, esse TCC se justifica pelos seguintes aspectos: a) normalmente, não se observa, nas aulas de LP, um trabalho produtivo, reflexivo e contextualizado, considerando a visão dialógica da linguagem e a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos; b) muitas vezes, na escola, a prática da escrita não é realizada a partir de um trabalho contínuo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de produtores competentes de textos, como demonstram Lago (2011) e Carvalho (2011); c) o trabalho, de maneira colaborativa com o professor da escola básica, propicia a interação entre os aspectos teórico-metodológicos do ensino da LP, pautados na visão dialógica da linguagem e a perspectiva bakhtiniana dos

gêneros discursivos, o que contribui para a formação continuada do professor da escola básica que poderá, em outros momentos, desenvolver trabalhos mais significativos em sala de aula.

Este trabalho põe em foco o ensino e a aprendizagem da LP, sobretudo no que se refere à prática da escrita, em caráter colaborativo, a partir dos resultados dos Projetos de Pesquisa e de Extensão realizados anteriormente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada.

Os passos metodológicos desta pesquisa seguem o seguinte percurso: a) escolha de um professora da escola básica, b) elaboração de uma SD do gênero discursivo entrevista; c) implementação da SD em uma turma do 8º ano do ensino fundamental final da rede estadual de ensino; d) seleção de três textos para a realização da análise de primeira versão; e) seleção de três textos de segunda versão para uma comparação com as primeiras análises realizadas, f) análise das condições de produção presentes (ou não) nos textos.

O presente trabalho organiza-se em cinco seções incluindo esta introdução, que traz ao leitor uma espécie de resumo do que será tratado no decorrer do trabalho. A segunda seção, denominada “Referencial Teórico”, aborda as discussões acerca do embasamento teórico desta pesquisa e são apresentados os pensamentos do círculo de Bakhtin, bem como a teoria de Geraldi (1997) sobre as condições de produção do texto.

A terceira seção, “Metodologia”, é dividida em quatro subseções que tratam a respeito do tipo de pesquisa, do contexto da pesquisa, da implementação da SD, do *corpus* da pesquisa e das categorias de análise. Na quarta seção, denominada “Resultados”, apresentamos os dados coletados durante a pesquisa e fazemos um comparativo com as condições de produção, analisando se os alunos contemplam ou não os aspectos citados por Geraldi (1997). Por fim, apresentamos a “conclusão” de modo a sintetizar o que foi realizado durante a pesquisa, juntamente com os resultados obtidos.

Salientamos que o Projeto de Pesquisa em que este TCC se vincula foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (UFPA), portanto, a pesquisa respeita as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tem a anuência dos pais ou responsáveis legais, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), e dos próprios alunos, com a assinatura do Termo de Assentimento (TA), em consonância com a Resolução CNS 466/12, que estabelece o respeito à dignidade humana como requisito para a execução de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca dos autores, que embasam nossa pesquisa, tais como: Bakhtin/Volochinov (2006), Garcez (1998), Vygotsky (1998), Fiorin (2006), Faraco (2009), entre outros, de modo a esclarecer alguns conceitos-chave essenciais para a compreensão desta pesquisa, como, o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato, os aspectos da interação verbal e o método sociológico.

2.1 A interação verbal

O processo de interação verbal, defendido pelo Círculo de Bakhtin[1], vem de encontro aos aspectos sobre as orientações do pensamento filosófico-linguístico que vigoravam até a época em que o Círculo se reuniu (década de 1920): o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), no subjetivismo idealista, a língua é vista como um processo monológico, ou seja, um ato individual que parte do interior do indivíduo e que não sofre influências do meio social em que está inserido. Assim sendo, para o indivíduo ter "voz", ele necessita pensar e organizar os seus pensamentos de maneira lógica. No objetivismo abstrato, a língua é vista como um "código", um conjunto fechado de regras que não podem ser alteradas. Nesse processo, o indivíduo é visto como um ser passivo, que deve, apenas, decodificar o que foi dito/escrito seguindo as normas, sem liberdade de interpretação.

Para Bakhtin/Volochinov (2006):

> [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126).

[1] Grupo de estudiosos russos que eram liderados por Mikhail Bakhtin e que tinham a linguagem como um processo constante de interação e de dependência do outro, mediado pelo diálogo.

Assim sendo, o processo de interação verbal é visto como uma “prática social”, na qual o meio é de extrema importância e têm influência direta sobre o sujeito. A enunciação é vista pelo viés do dialogismo e necessita de, pelo menos, dois indivíduos para se realizar, conforme postulam Bakhtin/Volochinov (2006, p.114) “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

Garcez (1998, p.41) afirma que “[...] a linguagem não existe no vácuo, mas sim imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis”, ou seja, a linguagem é fruto da interação humana e é composta por todo um conjunto de vivências, experiências e discursos (pessoais e alheios). Segundo Ohuschi (2006, p.13), “a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal”, deste modo, é através do convívio em sociedade que o indivíduo compõe sua “personalidade linguística”, pois vai selecionar enunciados e enunciações para compor seu próprio acervo linguístico.

A interação verbal possui alguns aspectos que precisam ser compreendidos. São eles: a monologização (ou, internalização, na visão Vygotskiana), a mediação, o diálogo, o interlocutor, os mecanismos sociais e interativos e o método sociológico.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 113), “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior”, nesse processo, conhecido como ***monologização da consciência,*** o sujeito é influenciado pelo meio em que vive. Assim, em um contexto de interação, ele parte do seu conhecimento interior e, após a interação com outros, ou seja, com o exterior, adquire novos conhecimentos/informações, de modo que possa reformular e reorganizar seus conhecimentos interiores, criando, deste modo, novos saberes.

Vygotsky (1998) usa outra nomenclatura para esse processo, denominando-o de interiorização do conhecimento. Segundo o psicólogo da educação,

> um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

Trazemos como exemplo desse processo, uma aula de 45min em uma rede pública regular de ensino, na qual a professora solicita aos alunos uma produção escrita, chamada de redação, com a tipologia textual adotada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou seja, um texto dissertativo-argumentativo. Como prévia dessa atividade escrita, a professora disponibiliza um texto do livro didático como material de apoio. Após esse momento de "preparação", considera-se que o aluno está "apto" para iniciar a escrita. No entanto, para que esse conhecimento seja internalizado, é necessário um tempo para o amadurecimento das ideias. Segundo Vygotsky (1988, p. 64) "A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento". Assim sendo, esse processo, na visão vygostskiana, precisa de um tempo maior para ser realizado, caso contrário, o sujeito pode assumir apenas o papel de reprodutor do conhecimento alheio.

Além do tempo, outro fator importante para o processo de internalização é a ***mediação***, que deve ocorrer em todas as etapas da produção escrita. O papel do mediador é o de provocar o aluno, causar inquietações acerca dos conteúdos, para que o aluno sinta-se motivado à busca do conhecimento. O mediador ajuda na construção de sentido dos textos e abre espaço para que a voz do aluno também seja ouvida, possibilitando, deste modo, que o leque de variedades discursivas seja cada vez maior. Ao final de uma primeira produção do aluno, por exemplo, o mediador pode apontar aspectos que precisam ser melhorados, pontos que devem ser mais explorados, discursos ambíguos, entre outras considerações, para que o aluno faça a reescrita (processo que pode se repetir quantas vezes for necessário).

O ***diálogo*** é outro aspecto, que, para Bakhtin/Volochinov (2006), é uma das formas mais importantes da interação verbal e necessita de, pelo menos, dois indivíduos para ocorrer, pois, conforme Bakhtin (2008), "tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência" (BAKHTIN, 2008, p. 293). Para Bakhtin/Volochinov:

> o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a

> face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125).

Fiorin (2006) acrescenta, ainda, que “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (FIORIN, 2006, p. 170). Logo, é considerado diálogo toda e qualquer forma e comunicação humana, seja ela oral ou escrita, que sempre se orienta em função do outro, deste modo, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115). No processo dialógico, a palavra vai assumir o papel de ligação entre os dois elementos comunicativos, locutor e interlocutor, sempre saindo de uma extremidade à outra, conforme postulam os autores:

> Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115).

Para Faraco (2009), o diálogo é, também, uma “resposta do meio”, pois o social vai ter influência direta nas enunciações e contra respostas dos indivíduos:

> Por diálogo deve-se entender também a articulação entre um discurso e os demais que o atravessam e constituem. E mais: o processo ininterrupto de reciprocidade entre discursos que configuram uma cultura, uma sociedade e que marca a natureza interdiscursiva das construções de linguagem (FARACO, 2009, p. 93)

Faraco (2009) discorre acerca do diálogo em sua relação de dependência do outro e dos diálogos vivenciados anteriormente, Bakhtin (1998), por sua vez, esmiúça a dialogicidade em três dimensões: a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito” (BAKHTIN, 1998, p. 276), ou seja, ninguém é o “Adão mítico que aborda com o primeiro discurso um mundo virgem e ainda não dito” citado por Bakhtin (ANO. P), aquele que diz o que jamais foi dito anteriormente. Todo discurso

é constituído a partir de enunciados anteriores, não existindo, deste modo, enunciado neutro; b) todo dizer é orientado para uma resposta (BAKHTIN, 1998, p. 276), caracteriza o caráter dialógico, pois para haver uma resposta eu preciso estar em interação com o "outro". Essas repostas não precisam ser enunciados, a compreensão do dito já é caracterizada como resposta; c) todo dizer é internamente dialogizado" (BAKHTIN, 1998, p. 276), o dizer é heterogêneo e se constitui das mais diversas vozes sociais, fazendo um processo dialógico interno, ou seja, ampliando o acervo linguístico do indivíduo.

Ao se tratar de ***interlocutor***, Bakhtin (1998) afirma que todo e qualquer enunciado se dirige a um "auditório", ou seja, o locutor sempre terá um interlocutor em mente, que vai influenciar diretamente na construção das enunciações. Esse auditório é chamado pelo autor de "Auditório Social", por considerar que todos os enunciados são socialmente dirigidos, logo, terá influência direta das variáveis do meio. Outra nomenclatura utilizada por Bakhtin, no ato comunicativo, é o "Horizonte social", que diz respeito aos enunciados já ditos e que irão se manifestar nos novos enunciados.

Garcez (1998) parte dos tipos de interlocutores propostos por Bakhtin (2006) – Horizonte e auditório social – e nomeia três tipos de interlocutores: "O real (palpável, cuja imagem é real), o virtual (passível de existência) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer)" (OHUSCHI, 2006, p. 18). Para exemplificar as nomenclaturas, a partir de Garcez (1998), citemos como exemplo um professor da escola básica que solicita aos seus alunos, como atividade avaliativa, um texto. Os alunos, que serão avaliados por sua produção, escolherão estratégias de escrita pensando no professor, no que ele gostaria de ler, sobre o que costuma falar etc. Desse modo, ao escrever, o aluno estará pensando no real destinatário de seu texto que, neste caso, é o professor.

O interlocutor virtual é um possível leitor do texto. Partindo do exemplo anterior, imaginemos que o professor resolva fazer um mural na escola para fixar o texto dos alunos. Nesse caso, o aluno não terá mais apenas um interlocutor (o real) e sim uma variedade de possíveis leitores desse texto, com isso, ele terá que procurar estratégias para que o seu texto possa ser compreendido por um número maior de pessoas. O interlocutor superior ou superdestinatário é formado por um grupo que possui ideologia dominante, e que irá determinar a conduta do texto

escrito. É um grupo ao qual o locutor pertence ou tem pretensão de pertencer. No exemplo citado, os alunos devem levar em conta a origem da instituição, se é da esfera pública ou privada.

Em relação aos ***mecanismos sociais e interativos***, Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que a situação social determina a expressão sócio-histórico-ideológica; o locutor e o interlocutor; o objetivo da enunciação; a escolha da variação linguística e do gênero; o conhecimento de mundo.

A partir de Bakhtin (ano), Garcez (1998, p. 56-57) afirma que "são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa", desse modo, Ohuschi (2006) salienta que a situação social determina:

> a) a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social. Assim, podemos pensar, por exemplo, em como realizamos a leitura de Platão, ou Aristóteles se eles escreveram para um outro, noutro contexto social, em uma época diferente, com valores ideológicos diferentes. Certamente ressignificamos a leitura, trazendo-a para o nosso contexto social atual;
> b) o locutor e o interlocutor, sendo, o primeiro, o agente ou produtor do discurso e, o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo;
> c) o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa haver uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota;
> d) a escolha da variação lingüística e do gênero, que serão definidos a partir do interlocutor;
> e) o conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social (OHUSCHI, 2006, p. 19).

Como vemos em "a", o meio social em que vivemos têm influência direta sobre nós, provocando manifestações, muitas vezes involuntárias, em nossos enunciados. Em "b", destacamos a importância do interlocutor, pois ele precisa ser capaz de dar continuidade ao diálogo, seja lançando ou recebendo informações. Em "c", observa-se a importância da escrita. É necessário definir uma finalidade para a produção que não seja apenas a de preencher lacunas ou obter notas. Em "d", o processo dialógico pode variar conforme a mudança de interlocutor, pois dependo do destinatário, o texto ou a enunciação pode assumir novas modelagens. Em "e", nossos conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo e o acervo linguístico que possuímos vão influenciar, diretamente, nossos enunciados.

Os mecanismos sociais e interativos, defendidos pelo Círculo de Bakhtin, foram transpostos para o Brasil por Geraldi (1997), que os denominou de “Condições de Produção do texto”, veremos mais detalhadamente sobre este assunto na próxima seção.

Ao tratar do ***método sociológico***, Bakhtin visa discutir “[...] as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (YAGUELLO, 1995, p.13), ou seja, Bakhtin procurava estudar os fenômenos ideológicos dos seres humanos através da sociedade e para a sociedade. Bakhtin subdivide o método em três pontos:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

Para Bakhtin/Volochinov (2006), a ordem metodológica acima é quem vai nortear todo o processo de estudo da língua. Para os autores, a linguagem não pode ser resumida aos atos individuais de fala, conforme propõe o Subjetivismo individualista, tampouco restringe-se a frases isoladas, conforme postula o Objetivismo abstrato. A língua deve ser vista por uma visão sócio-histórica e interacional da linguagem, sob uma perspectiva dialógica.

Partindo do método sociológico de Bakhtin, pesquisadoras como, Rojo (2005) e Rodrigues (2005), fizeram uma transposição didática para o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, as autoras fizeram uma espécie de “adaptação” da teoria para prática de sala de aula, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Rojo (2005) e Rodrigues (2005) trabalham com a proposta dos gêneros discursivos e apoiam a elaboração de materiais didáticos, de modo a proporcionar uma maior autonomia no professor e tirar a soberania dos livros didáticos.

Assim sendo, finalizamos esta seção com a síntese das características da interação verbal propostas por Bakhtin/Volochinov (2006):

> 1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e

> práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
> 2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
> 3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
> 4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se "uma necessidade de funcionamento livre", uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
> 5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo "individual") é uma contradictio in adjecto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006,p. 130).

Na seção seguinte, apresentamos um paralelo entre os mecanismos sociais e interativos e as condições de produção propostas por Wanderley Geraldi (1997), no que tange ao processo de produção escrita de alunos.

2.2 A produção textual e as condições de produção do texto

Os mecanismos sociais e interativos, defendidos pelos autores do Círculo de Bakhtin, foram transpostos para o Ensino da Língua Portuguesa, por Wanderley Geraldi (1997), mais especificamente para o ensino da produção textual, com a denominação "condições de produção do texto".

Como vimos na seção anterior, os mecanismos sociais e interativos são influenciados, diretamente, pelo meio social em que o indivíduo está inserido. Percebemos que o interlocutor é de suma importância para que o diálogo seja instaurado, pois é a partir dele que as enunciações serão moldadas. Destacamos, ainda, a importância da escrita, pois é preciso ter uma finalidade real para as produções e, por fim, salientamos o quanto nosso acervo linguístico pode influenciar em nossas produções escritas.

Dessa forma, partindo dos mecanismos sociais e interativos (o contexto social, o locutor e interlocutor, o objetivo da enunciação, a escolha da variação linguística e do gênero e o conhecimento de mundo), Geraldi (1997) destaca que para se escrever um texto é necessário ir além da mera repetição do que foi dito em

sala, é necessário que haja um “planejamento” para a escrita e uma ordem a ser seguida:

> a) Se tenha o que dizer;
> b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
> e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Deste modo, o aluno precisa ter domínio sobre o conteúdo que será abordado (o que dizer), uma finalidade/objetivo para a realização da escrita (uma razão para dizer), um destinatário para sua produção (para quem dizer), precisa se impor diante do que está sendo dito, com informações vastas e pertinentes (o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz) e escolha estratégias para realizar as etapas anteriores, tais como, adequação à norma culta da língua portuguesa, texto coerente e coesa, obedecer as características do gênero que está sendo trabalhado, etc.

Abaixo apresentamos um quadro comparativo entre os mecanismos sociais e interativos, elaborado por Ohuschi (2006) e as condições de produção, propostas por Geraldi (1997).

Quadro 2: Comparativo entre os mecanismos sociais e interativos e as condições de produção do texto:

Mecanismos sociais e interativos, a partir de Ohuschi (2006, p. 19), em que a situação social determina:	**Condições de produção do texto (GERALDI, 1997, p. 137)**
“A expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social”;	“a) Se tenha o que dizer”, a partir de um contexto social, histórico e ideológico específico;
“O locutor e o interlocutor, sendo, o primeiro, o agente ou produtor do discurso e, o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo”;	“b) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, o locutor precisa ter em mente o seu interlocutor (real, virtual ou superdestinatário), pois é a partir dele que irá moldar suas enunciações; “c) O locutor se constitua como tal,

	enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)", o locutor precisa assumir o que está sendo dito, precisa se constituir enquanto locutor ativo, que se compromete com o que está sendo dito.
"O objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa haver uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota";	"d) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer", o locutor precisa ter um "motivo" para escrever, uma função social para essa escrita.
"A escolha da variação lingüística e do gênero, que serão definidos a partir do interlocutor";	"e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)", o locutor precisa conhecer as peculiaridades do gênero que vai trabalhar para que possa moldar sua enunciação.
"O conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social".	"a) Se tenha o que dizer", o indivíduo, em contato com o meio social e através de suas experiências linguísticas amplia seus conhecimentos e, consequentemente, amplia seu "acervo linguístico".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para Geraldi (1997), "o que dizer" é o conteúdo que vai nortear a escrita, o assunto que será tratado no corpo do texto. Citemos como exemplo uma aula de 45 minutos na escola básica, na qual o professor solicita aos alunos uma produção escrita com a temática "respeito". Para iniciar a produção, os alunos precisarão dominar a temática para que possam discorrer sobre o assunto. É necessário, também, que se tenha "uma razão para dizer", ou seja, precisamos ter um motivo para escrita, uma finalidade comunicativa. Partindo do exemplo anterior, a finalidade poderia ser a circulação dos textos na escola.

Além do conteúdo e do motivo para a produção, é necessário, ainda, ter "para quem dizer", ou seja, precisamos de um interlocutor, um destinatário para essa produção. Ainda com base no exemplo acima, o interlocutor real, nesse caso, seria o professor, pois é ele quem vai receber e ler os textos para dar suas contribuições. Mas os alunos precisariam ter em mente, também, os interlocutores virtuais, ou seja,

os possíveis leitores da produção, que destacamos aqui como sendo a comunidade escolar: demais alunos, professores, funcionários etc.

Além das etapas anteriores, o autor da produção precisa se constituir enquanto “sujeito que diz o que diz”, precisa assumir aquilo que está sendo dito. O aluno, nesse caso, precisa escrever um texto com informações verdadeiras e se posicionar diante daquilo que está sendo escrito. Esse mesmo aluno precisará escolher “estratégias” para a produção, adequando e moldando conforme a situação a qual se encontra e para isto, precisa conhecer o gênero que irá trabalhar, suas peculiaridades e estilo. No exemplo acima, o discente precisará adequar sua escrita pensando sempre em seus possíveis interlocutores (real, virtual ou superdestinatário).

Geraldi (2006) também faz a distinção entre redação e produção textual. Segundo o teórico brasileiro, na redação, os textos são produzidos “para a escola” e “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p.128). Na redação, o aluno é uma espécie de “repetidor” dos conhecimentos repassados na escola e, geralmente, têm apenas o professor como interlocutor do texto. Conforme postula Marcuschi (2008):

> Um dos problemas constatados nas relações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor (MARCUSCHI, 2008, p.78)

Na produção textual, os textos são produzidos “na escola” e não apenas “para a escola”, há uma função social para a escrita. Para Citelli e Bonatelli (1997):

> [...] o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por [...] uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. De certa maneira, no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai [...] percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende. (CITELLI e BONATELLI, 1997, p. 122).

Ainda se tratando de produções escritas, Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, aponta três concepções de escrita: escrita como dom, escrita como consequência e escrita como trabalho.

Na primeira concepção, escrita como dom, o processo de escrita é visto, segundo Sercundes (1997), como uma “inspiração Divina”, na qual o aluno só conseguirá desenvolver a escrita se tiver nascido com o dom, pois “não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto” (OHUSCHI, 2006, p. 28).

Na segunda concepção, escrita como consequência, há sempre alguma atividade prévia antes da produção, seja ela a leitura de um texto, um passeio em classe ou a apresentação de um filme. Podemos considerar tais atividades prévias como pretextos para a escrita, pois não há tempo suficiente para que o aluno torne suas as palavras alheias, pois para Vygotsky (1988), é necessário um tempo para a internalização dos conhecimentos.

Na terceira concepção, escrita como trabalho, a escrita é vista como um processo contínuo, com finalidades sociais. Segundo Garcez (2002), “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2002, p.14), ou seja, é uma concepção que exige mais do aluno, pois o seu texto passa a ser o “ponto de partida e o ponto de chegada”, conforme postula Geraldi (1997). Nessa concepção de escrita, não é trabalhado o texto pelo texto e sim “um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63 Apud OHUSCHI, 2006, p. 29).

As etapas de revisão e reescrita são de suma importância para o aperfeiçoamento de textos dos alunos. A reescrita, segundo Menegassi (1998), “é um trabalho contínuo que leva a um produto melhor elaborado” (MENEGASSI, 1998, p.4), ou seja, é um processo importantíssimo para que os textos ganhem “novas roupagens” e se tornem cada vez mais ricos de informações. O papel do mediador também é essencial nesses processos, pois ele irá instigar os alunos na “melhoria” das produções e enriquecimento dos textos.

Gasparotto e Menegassi (2016) afirmam que:

> [...]dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 1021).

Segundo os autores, é necessário que haja uma “comunicação” entre o locutor e interlocutor, pois é a partir desta relação de troca/refutação que podemos garantir a interação entres as extremidades comunicativas, de modo a garantir a qualidade nas reescritas dos textos.

Na seção seguinte, expomos acerca da proposta bakhtiniana dos gêneros discursivos, faremos uma breve contextualização sobre Sequência Didática e explicaremos o roteiro utilizado no decorrer na pesquisa.

2.3 A Sequência Didática e o gênero Entrevista

Para Bakhtin (1998), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, desse modo, todo e qualquer ato comunicativo, oral ou escrito, é um gênero do discurso que, na maioria das vezes, tem suas teorias e conceitos desconhecidos pelo próprio falante. Faraco (2009) confirma a teoria bakhtiniana, enfatizando que as atividades humanas, de maneira geral, acontecem por meio da linguagem:

> Fica, assim, claro que, para Bakhtin, gênero do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana (FARACO, 2009, p. 126-127)

Assim, podemos salientar a infinidade e heterogeneidade dos gêneros discursivos, uma vez que sempre resultam de alguma situação social. A linguagem, por exemplo, nos acompanha em todas as etapas da vida, desde o nosso nascimento até a morte. Usamos esses gêneros discursivos, também, em conversas informais, o que não nos possibilita contabilizá-los.

Bakhtin (1998) afirma que:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades referidas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1998, p. 261-262).

Como podemos observar, para Bakhtin (1998), os gêneros discursivos são compostos pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. Para Rojo (2005), conteúdo temático são os “conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (ROJO, 2005, p. 196), ou seja, o conteúdo temático nada mais é do que as várias possibilidades de conteúdo que certo gênero abrange. Outro aspecto citado por Bakhtin (ano) é o estilo, que corresponde à seleção de recursos do gênero, seus aspectos lexicais e gramaticais, por exemplo. Ao falarmos da construção composicional, estamos falando da estrutura, das características do gênero.

No âmbito escolar, diferentes metodologias estão sendo utilizadas para a didatização dos gêneros discursivos. Lopes-Rossi (2004), por exemplo, utiliza uma metodologia interacionista que correlaciona atividades de leitura e escrita. Sua proposta é organizada em três módulos didáticos:

Quadro 3: Módulos Didáticos.

Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: • Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) • Coleta de informações • Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão • Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados • Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção • Revisão do texto • Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: Lopes-Rossi (2004).

No módulo I, é apresentada aos alunos uma vasta quantidade de textos para a leitura do gênero que será trabalhado. O objetivo deste primeiro módulo é proporcionar ao aluno a capacidade de reconhecimento das características sociocomunicativas, composicionais, de estilo e de organização retórica do gênero.

O módulo II é o momento da produção escrita. Para iniciar o texto, é necessário que o aluno faça o planejamento do que será escrito (definição do assunto do texto, do esboço geral, da forma de obtenção de informações e de recursos necessários). Sugere-se que o aluno faça a coleta das informações e, posteriormente, a produção da primeira versão do texto. Após esse momento, sugere-se que o professor faça a correção colaborativa do texto, indicando os aspectos que precisam ser melhorados para que o aluno possa iniciar a produção da segunda versão do seu texto. Após isso, sugere-se que o texto passe pela revisão final e a diagramação final, de acordo com o suporte em que será veiculado.

O terceiro e último módulo da proposta de Lopes-Rossi (2004) tem como objetivo efetivar a circulação da produção dos alunos. A escrita, nessa proposta de didatização, tem uma função social que vai além das paredes da sala de aula e para isto é necessário a diagramação final dos textos em seu suporte específico e a preparação para a divulgação dos textos, seja a reprodução de exemplares, a organização de eventos, etc.

Outra proposta é a de Gasparin (2003), que contempla a tríade prática, teoria e prática conforme podemos observar no quadro baixo:

Quadro 4: Tríade de Gasparin

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	**TEORIA** Nível de desenvolvimento proximal			**PRÁTICA** Nível de desenvolvimento potencial
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo

Fonte: Gasparin (2003)

Os cinco passos do planejamento docente proposto por Gasparin (2003) são: a prática social inicial do conteúdo, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final do conteúdo.

A prática Social inicial do conteúdo é o contato inicial do aluno com o tema a ser trabalhado. Para isto, devem ser levadas em consideração as experiências e vivências de cada aluno, de modo a adequar à realidade do discente.

A etapa da problematização é o momento em que acontece a discussão acerca do assunto trabalhado (em diferentes visões: conceitual, social, religiosa, etc.), fazendo um paralelo entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos específicos discutidos/problematizados em sala.

Na etapa da instrumentalização, há a tentativa de “solucionar” os problemas levantados na problematização. O professor surge como mediador do conhecimento, de modo a equilibrar os conhecimentos prévios e específicos que foram discutidos em sala.

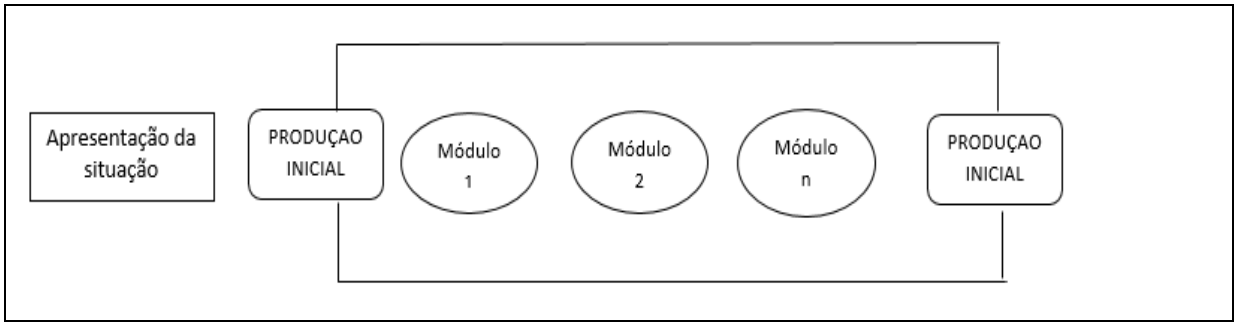
A catarse é o momento de internalização e externalização do conteúdo. O aluno, nesta etapa, vai exteriorizar, de maneira oral ou escrita, o que conseguiu internalizar das etapas anteriores.

A Prática Social Final do Conteúdo é a etapa final do processo e momento em que o aluno expõe (de maneira oral ou escrita) o conteúdo/gênero “vivenciado” durante todas as etapas anteriores, conforme postula Ohuschi (2013) “consiste no retorno à Prática Social, representando a passagem da teoria para a prática, a transformação ocorrida no professor e nos aluno, o desenvolvimento e a superação alcançada” (OHUSCHI, 2013, p. 126).

Vale ressaltar que a proposta de Gasparin (2003) foi elaborada para o trabalho com todas as disciplinas, a transposição para a aplicabilidade com os gêneros, em Língua Portuguesa, foi realizada por Perfeito (2009).

Outra metodologia que pode ser utilizada para a didatização de gêneros é a Sequência Didática (SD). Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97). Desse modo, podemos entender como Sequência Didática, a elaboração de atividades referentes a mesma temática e mesmo gênero textual, de modo a provocar no aluno um maior aprofundamento acerca do assunto tratado, pois, ainda segundo os autores “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

O quadro (**Quadro 5:** Estrutura de base de uma SD) abaixo representa a estrutura de base de uma Sequência Didática:



Fonte: Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004 p.83)

A apresentação da situação é o momento em que o professor expõe aos alunos, de maneira detalhada, o que será trabalhado. Esta etapa divide-se em dois momentos importantíssimos: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Em “a” sugere-

se uma atividade coletiva, que leve os alunos a compreender a situação de comunicação ao qual se encontram. Para isto, podem fazer uso de questões norteadoras, como, “qual é o gênero que será abordado?”, “a quem se dirige a produção?”, “que forma assumirá a produção?”, “quem participará da produção?”, etc. Em “b” trabalha-se o conteúdo propriamente dito, de modo que os alunos percebam a relevância dos conteúdos e selecionem os pontos que irão trabalhar.

A produção inicial é o momento em que os alunos realizam a sua primeira atividade sobre o gênero, podendo ser de forma oral ou escrita. A etapa de produção inicial pode ser considerada uma diagnose da turma e é de suma importância para o andamento da SD, conforme postulam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004):

> [...] a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004, p. 102).

Nos módulos, trabalham-se os “problemas” e as limitações encontradas na primeira produção dos alunos. Cabe ao professor, em uma relação interativa com os alunos, procurar métodos e ações que possibilitem a melhoria do texto e a capacidade dos alunos em reconhecer e superar tais limitações.

A produção final é a última etapa da SD e é o momento em que os alunos podem “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 106) e possibilita ao professor investigar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como, realizar a avalição do tipo somativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por trabalhar com a SD por ser a metodologia usada no projeto de pesquisa “Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos" (UFPA).

No âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Formação docente e ensino-aprendizagem”, as pesquisadoras Inéia Damasceno Abreu, Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva, embasadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e nas adaptações de Costa-Hübes e Baumgärtner (2007), elaboraram um roteiro para a construção de sequências didáticas desenvolvidas a partir dos

projetos de pesquisa por elas coordenados. Assim, apresentamos, na sequência, cada etapa do roteiro e as comentamos:

ROTEIRO PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Projeto de Pesquisa Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem

1 Apresentação da situação

Neste momento da SD, deverão ser apresentadas orientações ao professor, para que ele tenha uma conversa inicial com os alunos, sobre:

a) a temática (a SD deverá ser construída a partir de uma temática considerada pertinente à série escolhida;
b) o gênero (o gênero escolhido deverá apropriado à temática e à série);
c) os conteúdos de língua portuguesa (esses conteúdos serão escolhidos a partir do gênero, da matriz curricular da série e do diagnóstico realizado na produção inicial);
d) a produção final (o produto final da SD será um texto do gênero trabalhado produzido pelos alunos);
e) a divulgação da produção final (a produção final dos alunos não deverá ficar restrita à sala de aula, nesse momento, o professor já diz aos alunos como seus textos serão divulgados ao público-alvo definido).

Na etapa de apresentação da situação, orienta-se que o professor exponha, brevemente, tudo o que será trabalhado no decorrer na SD. A definição da temática é um dos diferenciais que o roteiro propõe e essa escolha precisa ser cuidadosa, pois, os textos trabalhados na leitura aprofundada e as produções textuais giram em torno dela, logo, a temática precisa ser adequada à série e à realidade dos alunos. Outro ponto que vale ser destacado é a produção final. É de suma importância que o professor enfatize desde o primeiro momento o quão importante é esta etapa, conscientizando os alunos sobre a função social da escrita e incentivá-los a uma participação ativa durante todos os processos, pois, ao final, os textos serão lidos por diversos interlocutores.

2 Discussão da Temática

Cada SD parte de uma temática que deverá ser trabalhada junto com os alunos. Essa temática deve propiciar o desenvolvimento da criticidade dos alunos sobre questões relacionadas, por exemplo, à realidade em que os alunos estão inseridos, valores morais e éticos... Para tanto, o professor deverá fazer uso de

> recursos e estratégias que possibilitem a discussão da temática (vídeos, textos, realização de entrevistas etc). Dessa forma, o autor da SD pode inserir algumas sugestões.

Na etapa de discussão da temática, é o momento de apresentar à turma o "assunto base" da SD. Ao professor, cabe escolher estratégias para alcançar o sucesso dessa discussão, tendo a liberdade de trabalhar o assunto com todos os recursos que achar necessário e mais eficaz. Vale ressaltar ainda que o assunto a ser trabalhado na SD, deve fazer parte da realidade do aluno para que ele possa demonstrar sua criticidade e opiniões durante as discussões.

3 Produção Inicial

> Neste momento, de acordo com a temática e o gênero escolhido, deve-se elaborar uma proposta de produção de texto inicial, com a finalidade de se realizar um diagnóstico da turma (o que eles sabem e o que não sabem sobre o gênero e sobre a temática, suas dificuldades no domínio da norma culta da língua). A elaboração dessa proposta pode partir de uma situação fictícia, já que o intuito é o diagnóstico da turma.
> Após a produção dos alunos, o professor precisará realizar um levantamento das dificuldades dos alunos relacionadas:
> - à temática;
> - ao gênero;
> - ao domínio da norma culta.
> Para tanto, o autor da SD deverá elaborar uma ficha diagnóstica, na qual serão especificados os principais aspectos de cada um dos três itens. Essa ficha servirá como apoio para o professor avaliar o texto do aluno.

A produção inicial também pode ser denominada de "atividade diagnóstica". Nesta etapa, os alunos farão a sua produção, partindo da discussão da temática e de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre o gênero. A partir desta primeira produção, o professor também poderá observar as maiores dificuldades gramaticais e lexicais dos alunos. Desse modo, o docente pode elaborar uma tabela ou ficha diagnóstica para ter um "controle" das dificuldades apresentadas pelos alunos referente a três itens: temática, gênero e domínio da norma culta.

4 Reconhecimento do gênero

> Este momento será dividido em duas etapas:
> a) será elaborada uma atividade que apresente aos alunos textos de diferentes gêneros, para que eles reconheçam o gênero que será trabalhado.

> b) a partir do reconhecimento do gênero, o professor deverá propiciar uma discussão oral, para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero em questão.

Para o reconhecimento do gênero, sugere-se, em um primeiro momento, que o professor leve para a sala de aula textos de, pelo menos, três gêneros diferentes para que possa fazer a distinção das características de cada gênero, de modo que proporcione ao aluno a capacidade de reconhecer o gênero que será trabalhado entre os outros gêneros existentes. Em um segundo momento, sugere-se que haja uma discussão com a turma para o reconhecimento dessas características do gênero.

5 Leitura global de textos do gênero

> Neste momento, serão apresentados alguns textos do gênero trabalhado, para que os alunos tenham um maior contato com o gênero. A seleção dos textos deve ser a mais diversificada possível de forma a propiciar ao aluno o conhecimento mais abrangente acerca de outras realidades diferentes da sua. Por exemplo: ao trabalhar com a lenda, o professor deverá abordar lendas não só do lugar onde o estudante vive, mas também de outros estados e/ou de outros países.
> O professor deverá instigar os alunos a analisar os textos e, a partir deles, procurar fazer um levantamento das suas características (aquilo que eles têm em comum ou aquilo que os diferencia), o suporte em que foram divulgados (se revista, jornal, internet...), o contexto de produção (quem escreveu, para quem escreveu, com que finalidade).

Nesta etapa, o professor tem a liberdade de levar os mais variados textos acerca do gênero trabalhado e fazer com que os alunos consigam destacar as características do gênero abordado na SD e os pontos em que os textos de aproximam ou se distanciam.

5.1 Sistematização das características do gênero

> Apresentar as características do gênero, a partir de um texto (teórico), ou de um esquema ou tabela que resumam as principais características. Se não houver, o autor da sequência poderá criar o texto ou a tabela.

Na etapa de sistematização das características do gênero, o roteiro sugere que o professor leve para os alunos as principais características do gênero trabalhado, seja através de textos ou tabelas.

6 Leitura de um texto do gênero

> Apresentação de um ou dois textos do gênero (dependendo da extensão do texto), para um estudo mais aprofundado, que envolva:

a) análise do contexto de produção;
b) análise do conteúdo temático;
c) atividades de leitura (compreensão e interpretação);
d) atividades de análise da construção composicional (estrutura);
e) atividades de análise do estilo (marcas linguístico-enunciativas = análise linguística).

As atividades de análise linguística deverão ser elaboradas, considerando o seguinte roteiro elaborado por Ohuschi e Paiva (2013):
- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Nesta etapa, o roteiro indica que o professor selecione um texto do gênero trabalhado na SD para um estudo mais aprofundado. A partir desse texto, sugere-se que sejam elaboradas questões acerca do contexto de produção, do conteúdo temático, atividades de leitura (compreensão e interpretação), atividades de análise da construção composicional (estrutura) e atividades de análise e estilo (Análise Línguística).

7 Proposta de produção textual e reescrita

Elaborar uma proposta de produção textual do gênero trabalhado, levando em conta as etapas de produção (planejamento, execução, revisão, reescrita). Na proposta (comando da produção textual), devem ficar especificadas as condições de produção do texto: o que escrever (a temática abordada na SD), para quem escrever (o público-alvo a quem os textos serão destinados), para que escrever (o objetivo/a finalidade da escrita do texto) e como escrever (levar em consideração as características do gênero, sua estrutura composicional e suas marcas linguístico-enunciativas).

Etapas de produção textual:
a) planejamento do texto: elaborar um roteiro de escrita ou perguntas que auxiliem os alunos a planejarem o que escreverão.
b) execução: momento da escrita propriamente dita.
c) revisão: elaborar questões para o aluno realizar uma autocorreção de seu texto.
d) reescrita: elaborar um comando para o aluno reescrever seu texto (a partir da autocorreção e, posteriormente, a partir da correção do professor). É importante deixar claro ao professor que ele precisa fazer a mediação na escrita, com questionamentos que levem o aluno a refletir e reformular seu texto, tanto no aspecto do conteúdo quanto no aspecto da forma.

Nesta etapa, os alunos estarão mais familiarizados com o gênero, uma vez que já passaram por todas as outras etapas. Sugere-se que o professor solicite a escrita, apoiado nas condições de produção, propostas por Geraldi (1997), e faça o

acompanhamento/mediação em todo o processo de planejamento do texto até a etapa de revisão e reescrita, conforme postula OHUSCHI (2006):

> Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita (OHUSCHI, 2006, p. 16)

8 Proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos

Elaborar uma proposta (passo a passo) de divulgação/circulação dos textos produzidos (em jornal-mural, em evento na escola, em coletânea que será doada para a biblioteca, publicação em um blog etc.).

Para dar uma função social à escrita dos alunos é de suma importância que o professor elabore uma boa proposta de divulgação/circulação dos textos. Ao fazer isso, o professor amplia o público-alvo dos textos e os alunos sentem-se mais “importantes” enquanto escritores.

Ao tratarmos do gênero entrevista, citamos Morin (1973, p. 115), ao postular que “uma entrevista é uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação”. Partindo desta afirmação, justificamos a escolha do gênero, pois acreditamos que, ao trabalhá-lo em sala de aula, os alunos poderiam expor suas próprias opiniões e trabalhar com a temática solicitada, sem prejuízos e com possibilidades de comtemplar as condições de produção propostas por Geraldi (1997).

Medina (1990) afirma que “a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais (MEDINA, 1990, p. 8). Como podemos perceber, a entrevista vai além das paredes da sala de aula, ela busca uma escrita de cunho social e um senso crítico na escrita dos alunos, o que nos ajuda na construção de um produtor competente de texto.

Desse modo, finalizamos a seção teórica da pesquisa, em que discutimos sobre a interação verbal, a infinidade e a grande variedade dos gêneros discursivos na visão bakhtiniana, discorremos, brevemente, sobre as propostas de didatização de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2004) e Gasparin (2003). E, por fim, apresentamos a proposta de Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e

Scheneuwly (2004) utilizada no âmbito do projeto de pesquisa ao qual esse trabalho é vinculado e o roteiro adaptado que foi usado no desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, apresentamos a seção metodológica, explicando de maneira detalhada o objeto de pesquisa, como foi feita a coleta de dados, os contextos em que estão inseridos, os instrumentos utilizados para a aplicação da Sequência Didática e os procedimentos de análise.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa que foi desenvolvido para a realização deste trabalho, posteriormente, discorremos sobre o contexto da pesquisa, explicando o passo a passo da aplicação da SD em sala e aula, e, por fim, trazemos o *corpus* da pesquisa e as categorias de análise. Dentro os autores utilizados, podemos citar, André (1995), Erickson (2001) E Gil (2006).

3.1 Tipo de pesquisa

À luz da Linguística Aplicada, este trabalho põe em foco o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à prática da escrita, em caráter colaborativo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa (pesquisa de campo, em que o papel do pesquisador é de suma importância, bem como os dados coletados), de cunho etnográfico (observa-se o comportamento social dos indivíduos) e de natureza aplicada (aplicação da pesquisa com o intuito de gerar novos conhecimentos e possibilidades para um determinado fim/objetivo prático).

André (1995) descreve a pesquisa qualitativa como sendo aquela que “observa o fato no meio natural” (ANDRÉ, 1995, p. 17), ou seja, o pesquisador tem contato direto com o “ambiente” da pesquisa e com os objetos de estudo. TEIS e TEIS (2006) afirmam que:

> [...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (TEIS; TEIS, 2006, p. 2).

Desse modo, podemos perceber que, para a pesquisa qualitativa, o mais importante é o processo, o “todo” importa: o ambiente de aplicação, os membros envolvidos, as respostas adquiridas durante o andamento da investigação etc.

Ao falarmos sobre pesquisa de cunho etnográfico, citamos Erickson (2001), ao afirmar que:

> o trabalho etnográfico envolve a observação e participação de longo prazo em um cenário que está sendo estudado, a fim de o pesquisador familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes." (ERICKSON, 2001, p. 4).

Assim, enfatizamos que a pesquisa de cunho etnográfico leva em consideração o comportamento social dos indivíduos envolvidos, conforme postula ANDRÉ (1995) "esse tipo de pesquisa visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade". É o tipo de pesquisa que visa construir conceitos, hipóteses, formulações, etc. e não testar teorias.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de natureza aplicada, Gil (2006) postula que a pesquisa de natureza aplicada "depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento" (GIL, 2006. p. 42), ou seja, ela é construída durante todo o processo de aplicação. A principal preocupação é a mudança de realidade dos membros envolvidos no processo e não a mudança da ciência, conforme postula o autor: "sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial" (GIL, 2006, p. 42).

Caracterizada a pesquisa, na subseção seguinte, trazemos o contexto da pesquisa, explicando de maneira geral o local de implementação da proposta de intervenção, a série e os passos metodológicos utilizados.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa, vinculada ao Projeto de Pesquisa "Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos" (UFPA-Castanhal), parte da necessidade de se discutir o papel da escrita nas séries finais do Ensino Fundamental, contribuindo para que os alunos se tornem produtores competentes de textos.

Salientamos que o Projeto de Pesquisa em que este Plano de Trabalho se vincula foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (UFPA), portanto, a pesquisa respeita as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tem a anuência dos pais ou responsáveis legais, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e dos próprios alunos, com a assinatura do Termo de

Assentimento (TA), em consonância com a Resolução CNS 466/12, que estabelece o respeito à dignidade humana como requisito para a execução de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos.

A escola, da rede estadual de ensino, alvo do nosso trabalho possui 440 alunos regularmente matriculados, localiza-se próximo à área central da cidade e tem sérios problemas estruturais, dentre eles podemos citar: rachaduras, infiltrações e muitos rabiscos nas paredes. Vale ressaltar que a escola passou por uma reforma há poucos anos.

O espaço físico conta com seis salas de aula, sendo que, no início da pesquisa de campo, uma estava interditada pela defesa civil, devido ao grande número de rachaduras e infiltrações. Por conta dessa interdição, a escola trabalhava com o revezamento das turmas. A escola não possui sala de leitura nem laboratório de informática. A antiga sala de leitura foi transformada na sala da coordenação, pois, devido às infiltrações e ao forte cheiro de mofo, estava quase impossível adentrar ao local. Por esse motivo, a direção optou pela interdição do espaço.

A turma de implementação da pesquisa foi uma turma do 8º ano, do período vespertino, com 6h/a semanais de Língua Portuguesa. A escola já acolheu, em anos anteriores, outras pesquisas de outros Projetos do Campus de Castanhal, coordenados pelas Profªs. Drªs. Márcia Ohuschi e Zilda Paiva. No início das atividades, a turma contava com 25 alunos, dentre eles, 13 eram do sexo masculinos e 12 do sexo feminino. Porém, no dia 2 de maio, as escolas da rede estadual de ensino decretaram estado de greve e suspenderam as atividades por tempo indeterminado, retornando no dia 13 de junho.

Ao fim da greve, o prédio que se encontrava em situações precárias foi interditado pela defesa civil por apresentar sérios problemas estruturais e colocar em risco a vida do alunado, bem como de todo o corpo docente. Com o retorno das aulas, em novo espaço, pós greve e pós interdição do prédio, muitos alunos foram transferidos de escola e nossa turma ficou apenas com 18 alunos matriculados, porém, no dia de maior frequência, conseguimos contabilizar apenas 15 alunos.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a colaboração de uma professora de língua portuguesa, da rede estadual de ensino do município de Castanhal - PA, que cedeu sua turma de 8º ano do EF para uma atividade diagnóstica e, posteriormente, para a implementação da SD.

3.3 A implementação da SD

O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino do município de castanhal (Pará), em uma turma de 8º ano. Para sua realização, foi escolhida, em conversa com a coordenação e com a professora da turma, a temática “Família e Escola: construindo valores e saberes” para a elaboração da SD.

Para esta pesquisa, utilizamos uma SD com o gênero entrevista que foi elaborada por cinco graduandos durante a disciplina “Ensino e Aprendizagem do Português II”. A elaboração da SD levou em consideração a temática “Família e Escola: construindo valores e saberes” sugerida pela coordenação pedagógica da escola. Vale ressaltar que dos cinco graduandos, dois são membros do grupo de pesquisa “Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos” e que os demais alunos estavam cientes que a SD seria utilizada para dar suporte à pesquisa.

A partir do diagnóstico, fizemos algumas pequenas alterações na SD (apresentada na íntegra no Apêndice A), que é composta por 8 etapas (Apresentação da situação, discussão da temática, reconhecimento do gênero, leitura global de textos do gênero, sistematização das características do gênero, leitura de um texto do gênero, proposta de produção textual e reescrita e proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos), de modo a contemplar, durante as discussões, tanto a realidade dos alunos quanto as maiores dificuldades encontradas em seus textos.

A implementação ocorreu em dois períodos: No primeiro momento, de 22 de fevereiro a 2 de maio, desenvolvemos as seguintes etapas da sequência didática na turma: Apresentação da situação, discussão da temática, reconhecimento do gênero, leitura global de textos do gênero, sistematização das características do gênero e leitura de um texto do gênero. No período de 2 de maio a 13 de junho, ficamos impedidas de finalizar o trabalho, devido à greve das escolas do estado do Pará.

Ao término da greve, fomos notificadas da interdição da escola pela defesa civil por apresentar sérios problemas estruturais e colocar em risco a vida e integridade física dos discentes e corpo docente, o que provocou um atraso ainda maior na finalização das atividades. Ao retornamos à sala de aula, no dia 27 de agosto, percebemos o grande número de alunos que haviam sido transferidos. A

turma que antes era composta por 25 alunos, passou a ter apenas 18 alunos regularmente matriculados, sendo que, no dia de maior frequência dos alunos, conseguimos contabilizar apenas 15. Durante esse processo, tomamos notas em caderno de campo e coletamos os textos produzidos pelos alunos.

Segue abaixo a proposta de produção da atividade diagnóstica juntamente com uma ficha diagnóstica a partir da qual observamos os aspectos contemplados ou não nas produções:

PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Caros alunos (as), a partir das discussões realizadas sobre a temática proposta, você produzirá uma entrevista escrita com base nos conhecimentos prévios que você tem sobre o gênero.

Dica: para a realização desta atividade, sugerimos a você, professor(a), que solicite a todos os alunos a elaboração de um roteiro contendo cinco questionamentos sobre a temática abordada. Esse roteiro será nomeado de primeira produção. Após a realização desta etapa, divida a turma em duplas, para que um aluno "entreviste" o outro e vice-versa. Lembrando que os alunos deverão transcrever as falas dos colegas, nesse momento, será feita a diagnose da turma.

FICHA DIAGNÓTICA PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO

GÊNERO: ENTREVISTA

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

*Aluno:*_____
*Série/Turma:*_____
*Escola:*_____
*Professor:*_____

CRITÉRIOS	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Há, no texto, elementos que caracterizam o gênero?					
Há problemas de grafia?					
O texto apresenta uma linguagem acessível?					
Os alunos foram imparciais?					
Há problemas de pontuação?					

Há problemas de concordância?					

Como nosso foco de pesquisa é a escrita, apresentamos, apenas, as duas últimas etapas: proposta de produção textual e reescrita e proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITA

Caro aluno (a),
Chegou a hora em que você terá a oportunidade de elaborar sua própria entrevista. Lembre-se de abordar a temática trabalhada na SD (Família e escola: construindo valores e saberes), e de produzir seguindo as características do gênero. Primeiramente você fará o papel de entrevistador e seu colega de entrevistado, posteriormente os papeis deverão se inverter. Sua produção será colocada no mural da escola e também será produzido um jornal ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola. Para tanto, siga as orientações da tabela a seguir:

Gênero	*Entrevista*
Tema	*Família e escola: construindo valores e saberes*
Público alvo	*Comunidade escolar*
Produção	*Em dupla*

PROPOSTA DE DIVULGAÇÃO/CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS.

Professor (a),

Após a etapa de escrita e reescrita do texto proposto, temos a produção final. Em seguida, os textos produzidos serão socializados inicialmente na sala de aula para que os alunos expliquem as suas produções aos colegas de turma. Após esta primeira etapa, os textos poderão ser divulgados em um mural na escola através da proposta de uma culminância organizada pelos alunos e pela direção da escola.

A proposta de divulgação tem uma grande importância para que o aluno compreenda sobre o papel social que os gêneros desempenham na sociedade. Dessa forma, é imprescindível que estes textos circulem na comunidade escolar a fim de que os alunos compreendam quanto à função social da sua escrita, além de possibilitar outros interlocutores aos seus textos. Para tanto, apresentamos as seguintes etapas para a divulgação:
1° passo: *Organizar as entrevistas por ordem alfabética de acordo com os nomes dos entrevistadores e entrevistados ou por título.*

2º passo: *Digitar (ou escanear) e Imprimir as entrevistas produzidas pelos alunos para serem anexadas no mural.*

3° passo: *Preparar o mural no espaço escolar em*

> *que será realizada a culminância para publicação e apresentação das produções dos alunos.*
>
> ***4º passo:** Além de disponibilizar o material no mural da escola, o (a) professor (a) poderá criar um blog com os alunos para que os textos também possam ser disponibilizados na internet.*

Após a realização da penúltima etapa da SD (Proposta de Produção Textual e Reescrita), fizemos a mediação na escrita a partir de bilhetes orientadores[2], e, solicitamos a reescrita desses textos, fazendo as mediações necessárias, também, em sala de aula. Alguns alunos mostraram-se bastante insatisfeitos com o fato de reescreverem o mesmo texto outras duas vezes. Mas, apesar deste fato, conseguimos observar avanços significativos de um texto para o outro.

3.4 *Corpus* da pesquisa e categorias de análise

Considerando que o foco principal deste trabalho é a escrita, atentamo-nos mais às duas últimas etapas da SD, que são: a proposta de produção textual e reescrita e a proposta de divulgação/circulação dos textos produzidos.

Sendo assim, após a primeira escrita (proposta de produção textual), os textos passaram por mediação das professoras estagiárias e foram devolvidos aos produtores para que pudessem aperfeiçoar suas produções, acrescentando mais características do gênero, melhorando aspectos gramaticais e ortográficos, entre outros aspectos. Após esse primeiro momento, os alunos escreveram as segundas versões de seus textos, partindo das orientações solicitadas nos bilhetes orientadores.

Dos 18 alunos regularmente matriculados, 15 estavam frequentando as aulas e somente 9 alunos participaram efetivamente de todo o processo e entregaram a segunda versão dos textos. Todos os 9 textos possuíam Termos de Consentimento e Assentimento devidamente assinados. Para a realização desta pesquisa, fizemos a escolha aleatória de seis estas produções.

Para identificação dos alunos, nomeamo-nos na primeira produção de “Aluno A”, “Aluno B”, “Aluno C”, “Aluno D”, “Aluno E” e “Aluno F”. Para os textos de

[2] Chamamos de bilhetes orientadores as considerações feitas por nós, estagiárias, nos textos dos alunos, para que pudessem observar possíveis equívocos na escrita e não repeti-los no processo de reescrita.

segunda versão, deixamos a mesma nomenclatura, apenas os alunos A e B, pois possuem as duas versões de seus textos analisados. Modificamos os outros dois textos, nomeando-os de “Aluno G”, “Aluno H”, “Aluno I” e “Aluno J”. Por conta da transferência de alguns alunos da instituição de Ensino, apenas um dos textos (Aluno A) aparece nas duas seções.

Para a análise, tomamos como base os objetivos da pesquisa e consideramos se, nos textos produzidos, os alunos comtemplam de maneira satisfatória as condições de produção propostas por Geraldi (1997) “a) o que dizer”, “b) se tenha uma razão para dizer”, “c) se tenha para quem dizer”, “d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” e “e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

É importante ressaltar que, a análise será feita partindo do aluno entrevistador, que elaborou os questionamentos e realizou a entrevista com o colega de turma.

4 RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa, destacando, em um primeiro momento, os textos de primeira versão, seguidos pela análise dos textos de segunda versão. Em seguida, apresentamos um subseção com quadros comparativos, para que possamos observar a evolução na escrita dos alunos. E, por fim, destacamos a importância do trabalho com a SD.

4.1 Análise dos textos de Primeira e Segunda Versão

Em um primeiro momento, apresentamos como resultado a primeira versão do texto de três alunos, e mais três textos de segunda versão com reescrita, para uma análise comparativa dos dados. Por conta da transferência de alguns alunos da instituição de Ensino, apenas um dos textos aparece nas duas seções. As atividades foram realizadas em duplas, mas, antes deste momento, cada aluno elaborou, individualmente, 6 questões referentes à temática trabalhada e ao gênero trabalhado, de modo que pudéssemos fazer uma diagnose dos alunos em relação à escrita e aos conhecimentos prévios sobre o gênero entrevista.

Desse modo, em dado momento, o aluno assumia o papel de entrevistador e noutro o de entrevistado. Para esta análise, trabalhamos, apenas, com os textos dos alunos que entrevistaram e transcreveram a fala dos colegas. Logo, nossa análise é feita partindo do entrevistador, que elaborou as perguntas e retextualizou o discurso dos colegas.

ENTREVISTADOR: ALUNA A
ENTREVISTADO: ALUNA B

1. Qual a importancia de trabalhar com os alunos e professores a seguinte tematica "familia e escola: construindo valores e saberes". Justifique
R: A importancia é que os alunos podem ter um foco melhor sabendo que a familia e escola estão em parceria para a melhoria dos alunos.
2. Qual tipo de projeto você acha que melhorava a relação da familia e com a escola?
R: O projeto poderia ser uma vez no mês fazendo gincanas, festas e etc
3. Seus pais sentam ao seu lado para lhe ajudar as atividade em classe?
R: Quando eles tem tempo sim.
4.Você acha boa a convivencia dos pais com a escola em hoje em dia? Justifique.
R: Mais ou menos pois alguns pais não comparecem a escola.
5.O que você acha sobre a tematica familia e escola: construindo valores e saberes?
R: acho boa, assim os alunos terão uma convivencia com a escola.
6.Quais são as coisas que você aprende em casa (entre familia) que pode levar para a escola?
R: comportamentos, atitudes, e etc...

A aluna A demonstrou ter "o que dizer" (GERALDI, 1997, p. 137), pois, em todos os questionamentos presentes, faz uso da temática trabalhada, demonstrando "domínio" de conteúdo. Dessa forma, a aluna contemplou, nas perguntas: a) aspectos mais gerais sobre a temática: a importância de se trabalhar a temática "Família e Escola: construindo valores e saberes" com alunos e professores (pergunta 1), qual a opinião do entrevistado sobre a temática (pergunta 5), que projetos podem melhorar a relação família e escola (pergunta 2), qual a opinião do entrevistado sobre a convivência dos pais na escola (pergunta 4); b) aspectos que levam o entrevistado a relacionar sua experiência própria à temática em questão: se os pais do entrevistado sentam ao seu lado para ajudar nas atividades (pergunta 3), o que o entrevistado aprende em casa que pode levar para a escola (pergunta 6).

Nas perguntas mais pessoais, observamos, de forma mais específica, que a aluna A internalizou o conteúdo e não se mostrou apenas uma mera repetidora das palavras alheias. Na pergunta de número 2, por exemplo, quando a discente pergunta que projetos poderiam ser criados pela escola para a melhoria dessa relação (família x escola), podemos perceber a autonomia da aluna A em relação à temática e o senso crítico, pois o questionamento pode abranger um leque variado de respostas. Isso demonstra domínio da temática, uma vez que, conforme Antunes

(2003, p. 70), “para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer”.

Em relação ao segundo aspecto das condições de produção propostas por Geraldi (1997), “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, salientamos que nossa proposta de divulgação/circulação do gênero propõe a criação de um mural na escola para que os textos sejam contemplados por toda a comunidade escolar, além da elaboração de um blog para que os textos ficassem disponíveis, também, no ambiente virtual. Desse modo, o aluno, ao saber que seu texto teria outros possíveis interlocutores, teria que realizar uma entrevista que chamasse a atenção do público e que mostrasse a esse público a relevância do tema trabalhado, bem como a opinião dos colegas sobre a temática: “Família e Escola: construindo valores e saberes”. Consideramos que foi contemplada em partes, já que as perguntas são bem diversificadas e abrangem vários pontos da relação família x escola, como mostramos anteriormente, porém, nas respostas, os alunos não detalham o que afirmam. Apresentam sua resposta de maneira superficial, com déficit de informações, o que causa algumas lacunas no texto, podendo não atingir a finalidade da escrita da entrevista.

Ao tratarmos do interlocutor, percebemos que a Aluna A não se restringe ao professor da turma que, nesse caso, éramos nós, as estagiárias. Ao contrário, o texto da aluna A pode ser lido por vários públicos, sejam alunos, comunidade escolar ou as próprias famílias. Desse modo, destacamos o interlocutor virtual, pois, segundo Ohuschi (2006, p. 17), “escolhemos as palavras, no paradigma linguístico, de acordo com o nosso interlocutor, pois é a partir dele que se instaura o diálogo”. Podemos perceber que a escrita da aluna A não se limita à uma simples correção para obtenção de conceito ou para preencher lacunas. Ela busca atingir um público diversificado e procura adequar sua escrita aos possíveis interlocutores.

Outro aspecto proposto por Geraldi (1997) é que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, não consideramos como uma etapa contemplada, uma vez que a Aluna A precisaria se constituir enquanto entrevistadora, instigando o entrevistado a completar suas respostas.

Para Geraldi (1997), é necessário, ainda, que “se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, ou seja, o autor precisa adequar sua fala/escrita dependendo da situação ao qual se encontra. Também consideramos como uma etapa contemplada em partes, pois a Aluna A não evidencia algumas características

do gênero entrevista, por exemplo: não foi apresentado nenhum parágrafo introdutório antes das perguntas e o nome da entrevistadora e entrevistada não aparecem à frente das perguntas e respostas, não comtemplando, deste modo, aspectos da construção composicional do texto. Porém, ao fazer a transcrição da fala da colega, ela faz algumas adequações à norma padrão da língua, como podemos observar na resposta à pergunta de número um, quando ela escreve: "*A importancia é que os alunos podem ter um foco melhor sabendo que a familia e escola estão em parceria para a melhoria dos alunos"*. Neste trecho, podemos perceber que a fala está mais rebuscada, que há uma adequação à escrita do que foi dito pela colega.

Salientamos que esta foi a primeira versão da produção final dos alunos e que os discentes ainda realizaram a etapa da reescrita, a partir da mediação que fizemos nos textos, por meio de bilhetes orientadores.

ENTREVITADOR: ALUNO C
ENTREVISTADO: ALUNO D

1.O que você acha do tema familia e escola? Justifique?
R: Acho boa, Porque assim os alunos Podem ler e melhorar suas atitudes e seu comportamento escolar.
2. Você Concorda com que os Pais ParticiPem em Parceria Com a escola? Por quê?
R: Concordo, Pois os alunos terão uma conViVencia melhor.
3. Como Você acha a ConViVencia da familia e da escola?
R: mais ou menos Pois Precisa de uma relação melhor entre eles.
4.Você Concorda que os Pais e a escola Possam fazer uma boa Parceria? Por quê?
R: Concordo sim, Pois eles unidos teram e passaram ma convivência melhor.
5.Seus Pais lhe ajudam nas tarefas de casa? de exemplos?
R: Sim, só quando tenho dificuldades
Exc: matemática etc...
6.Você acha a escola boa? Explique o quê Pode melhorar?
R: mais ou menos Pode melhorar a estrutura.

Consideramos que o aluno C contemplou o primeiro aspecto das condições de produção propostas por Geraldi (1997), "o que dizer", já que apresenta, em todas as questões, o conteúdo trabalhado em sala de aula e diversifica as perguntas, demonstrando ter internalizado o conteúdo discutido. Conforme postula Geraldi (1997), "o ato de produzir texto não como uma reprodução dos saberes escolares,

mas como transformação do ‘vivido particular’, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas” (GERALDI, 1997, p. 164).

Podemos perceber que o aluno C faz questionamentos acerca da temática trabalhada (pergunta 1), pergunta a opinião do entrevistado sobre a convivência das duas esferas sociais em questão (pergunta 3), faz indagações acerca da instituição escola e pede sugestões de melhoria (pergunta 6), o aluno questiona, ainda, sobre a participação dos pais nas atividades extra classe (pergunta 5), além de indagar o entrevistado sobre a concordância ou não dessa parceria entre os pais e a comunidade escolar (perguntas 2 e 4).

Ao falarmos da segunda condição de produção detalhada por Geraldi (1997), “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, consideramos a etapa como parcialmente contemplada, pois, assim como no texto da aluna A, o aluno C não instiga o seu entrevistado a ampliar suas respostas, o que provoca “vazios” no texto. Essa constatação nos leva a outra etapa das condições de produção, “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, etapa esta que não consideramos como contemplada, pois o aluno deveria assumir o papel de incentivador/instigador do entrevistado, de modo que o aluno D conseguisse ampliar suas respostas e proporcionar mais informações ao público leitor.

Ao tratarmos sobre o interlocutor, citamos Antunes (2003, p. 46), ao postular que “embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento”, partindo deste pensamento, consideramos que o aluno C tem como interlocutor o virtual, pois sua escrita não se limita apenas ao professor da turma, sua intenção não é exclusivamente avaliativa e seu discurso não é fechado apenas a um público, ele leva em conta os possíveis interlocutores do seu texto, pois apresenta diferentes questionamentos que podem ser lidos e compreendidos por diferentes pessoas.

Geraldi (1997) afirma, ainda, que é necessário que “se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, ao analisarmos o texto do aluno C, consideramos esta etapa como parcialmente contemplada, pois, assim como no texto da aluna A, não percebemos algumas características, importantíssimas do gênero trabalhado, tais como, um texto introdutório e um título, por exemplo. Além de observarmos, nas perguntas 3 e 6, o termo coloquial “mais ou menos”, que

poderia ter sido adequado à norma padrão da língua pelo aluno C, para dar mais "formalidade" à sua entrevista.

ENTREVISTADOR: ALUNO E
ENTREVISTADO: ALUNO F

1.Você acha importante a parceria entre a família e a escola?
R: Sim, porque a familia e a escola deve se juntar para contruir um futuro melhor.
2. Você acha que os pais devem ajudar seus filhos nas tarefas? porque?
R: Sim, porque ele vai estar participando do aprendizado junto com os filhos.
3. Você acha importante os pais irem na escola saber como os seus filhos estão?
R:Sim, porque eles devem ir saber como os filhos estão se saindo na escola.
4.Quais os projetos que podem fazer para construir uma relação maior entre a familia e a escola?
R: Reuniões, festas comemorativas, orientações.
5.O que você aprendeu na escola e levou para casa e o que aprendeu em casa e levou para a escola?
R: Eu aprendi a conviver com pessoas diferentes, já em casa aprendi a respeitar e a ser uma menina educada.
6.Na sua escola há uma boa parceria entre a sua familia e a escola?
R: Sim, minha mãe conversa com os professores, coordenadores etc.

Consideramos que o aluno E contemplou a primeira etapa de produção proposta por Geraldi (1997) "o que dizer", pois é possível observar domínio de conteúdo e ampliação do tema. Podemos perceber que o aluno E versa sobre diversificados pontos dentre da temática: "Família e escola: construindo valores e saberes". Notamos os seguintes pontos contemplados nas perguntas: a) a relação de parceria entre família x escola de modo amplo, perguntando de maneira mais geral sobre essa relação (pergunta 1), b) a relação das duas esferas sociais a qual o aluno F pertence (pergunta 6), c) os aprendizados que adquiriu ao longo da vida e que leva de uma instituição à outra (pergunta 5), d) a participação dos pais na atividades de casa (pergunta 2), e) a importância da presença dos pais no ambiente escolar (pergunta 3), f) quais os projetos/estratégias podem ser utilizadas para reforçar essa parceria entre família e escola (pergunta 4). Desse modo, podemos perceber que as discussões em sala proporcionaram ao aluno E "caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu" (GERALDI, 1993, p. 164).

Geraldi (1997) afirma que o locutor/escritor precisa ter "uma razão para dizer o que se tem a dizer", consideramos como uma etapa contemplada em partes, já que, assim como nos textos da aluna A e do aluno C, não demonstra uma real

finalidade para seu texto, deixando algumas lacunas em sua produção. Por outro lado, percebemos o envolvimento e comprometimento do aluno E, que não realizou a atividade proposta apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, procurando fazer questionamentos diferenciados e muito relevantes.

Assim como nos dois textos anteriores, consideramos o interlocutor virtual, pois vemos a preocupação dos alunos na elaboração de perguntas diversificadas, na adequação da escrita e na possível solução de problemas. O estudante não se limita, de maneira alguma, ao professor e a uma possível avaliação. Os textos são produzidos na escola, mas não apenas para a escola, conforme discussão de Geraldi (1984).

Outro aspecto proposto por Geraldi (1997, p.) é que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, não consideramos como uma etapa contemplada, já que o Aluno E poderia ter sido mais incisivo e mais instigador ao realizar seus questionamentos, de modo que o entrevistado pudesse ampliar suas respostas.

Por fim, é necessário que “se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, esta etapa, foi considerada por nós, como parcialmente concluída, uma vez que, assim como os outros textos analisados, não contemplam alguns aspectos do gênero entrevista o que deixa pequenas lacunas nesta etapa.

Com base nos três textos analisados, podemos destacar como principal dificuldade dos alunos a condição de produção em que o locutor precisa se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, porém, isso é extremamente justificável, uma vez que os alunos estão em fase de desenvolvimento da escrita e o processo de constituição do locutor consciente demanda tempo e maturidade na escrita.

Percebemos, também, uma autonomia muito grande nos alunos em relação ao conteúdo e todo um cuidado e preocupação com os possíveis interlocutores das produções. Os textos não se limitaram ao contexto da sala de aula e não foram meras reproduções do texto trabalhado por nós. O que nos leva a acreditar que o conteúdo foi internalizado e que os discentes conseguiram fazer relações entre a temática e o seu cotidiano.

Vale ressaltar que essa foi apenas a primeira etapa da produção final e que os textos passaram por mediação das professoras estagiárias e foram entregues aos alunos com bilhetes orientadores, com alguns apontamentos que precisavam

ser revistos e melhorados. Trazemos, a seguir, os textos dos alunos após os bilhetes orientadores e após mediação em sala de aula.

4.2 Análise dos textos de segunda versão

Nesta subseção apresentamos uma análise dos textos de segunda versão dos alunos, pós mediação das professoras estagiárias e pós bilhetes orientadores. É válido ressaltar que apenas o aluno A teve seu texto de primeira e segunda versão analisados. Os alunos C e E não apresentam os textos de primeira versão analisados neste Trabalho de Conclusão de Curso, pois, devido aos problemas estruturais da escola em que a aplicação estava sendo realizada, tivemos transferências de muitos alunos, o que dificultou esta etapa do trabalho.

ENTREVISTADOR: ALUNO A
ENTREVISTADO: ALUNO B

2ª versão

Família e Escola

A entrevista aborda o tema "família e escola construindo valores e saberes". A entrevista fala sobre a escola, os alunos, os responsáveis e os projetos. A entrevistada aluna B, tem 13 anos, escola estadual de ensino Rotary Club Castanhal, e cursa o 8º ano do ensino fundamental.

1. Para você é importante a parceria entre a família e a escola? (Aluna A)
R: Sim, pois a família e a escola devem se juntar para construir um futuro melhor (Aluna B).
2. Para você os pais devem ajudar seus filhos nas tarefa? Por quê? (Aluna A)
R: Sim, pois eles vão estar participando do aprendizado junto com os filhos (Aluna B).
3. Para você é importante os pais irem à escola saber como os filhos estão? (Aluna A)
R: Sim, porque eles devem ir saber como os filhos estão se saindo, como estão se comportando, como estão as notas (Aluna B).
4. Quais os projetos que podem ser feitos para construir uma relação maior entre a família e a escola? (Aluna A)
R: Reuniões sobre os filhos e a escola, festas comemorativas para unir os lados, orientações da escola para os pais (Aluna B)
5. O que você aprendeu na escola e levou para casa? E o que você aprendeu em casa e levou para a escola? (Aluna A)
R: Na escola eu aprendi a conviver com pessoas diferentes, já em casa, aprendi a respeitar e a ser uma menina educada (Aluna B).
6. A sua família tem uma boa relação com a sua escola? (Aluna A)
R: Sim, minha vem em todas as reuniões e festas, ela sempre conversa com os

coordenadores e professores para saber se estou me comportando, se estou fazendo as atividades e como estão as minhas notas (Aluna B).

Após a primeira escrita dos discentes, nós, as estagiárias, fizemos os bilhetes orientadores com algumas sugestões para a melhoria dos textos dos alunos e os devolvemos aos seus produtores, pois percebemos que as produções eram apenas perguntas e respostas e não o gênero entrevista em si. Sugerimos, por exemplo, que colocassem um pequeno texto introdutório falando a respeito da temática e do entrevistado antes de iniciar os questionamentos, sugerimos, também, que colocassem um título à sua entrevista, entre outras orientações coletivas e individuais.

Como podemos perceber, os textos de segunda versão são mais “ricos” em informações do que as primeiras versões apresentadas e contemplam de maneira mais clara o gênero em questão. Observamos ainda que o título e o texto introdutório já nos dão uma “ideia” do que será apresentado no decorrer da entrevista.

É válido destacar que os textos de primeira versão contemplaram a grande maioria das condições de produção propostas por Geraldi (1997) e que o aspecto com menor índice de contemplação foi a etapa em que o locutor “precisa se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”. Ou seja, notamos que os alunos, na primeira versão, se preocuparam muito em transcrever a fala dos colegas sem instigá-los, sem procurar uma ampliação das respostas. Nós consideramos, no texto de segunda versão do aluno A, a etapa em que se refere a “constituição do sujeito enquanto tal” como comtemplada, pois percebemos, na escrita, um maior detalhamento nas respostas e uma maior preocupação em apresentar aos leitores mais informações.

Ao falarmos do conteúdo da produção, “o que dizer”, segundo Geraldi (1997), notamos que o aluno A comtemplou de maneira satisfatória essa etapa, pois seu texto é carregado de informações referentes ao tema em questão e há uma preocupação em ampliar o tema, trazendo vários pontos que podem ser discutidos dentro da temática. O aluno A questiona, por exemplo, da frequência dos pais na escola (pergunta 3), da relação de parceria entre as duas esferas sociais (família x escola) (pergunta 1), sobre os projetos que podem ser criados e implantados para a melhoria dessa parceria entre família e escola (pergunta 4), sobre a distinção entre

criação e ensino (pergunta 5), da relação individual da família do aluno entrevistado com a escola (pergunta 6) e sobre a participação ou não dos pais nas atividades extra classe (pergunta 2).

Outro aspecto que consideramos como contemplado é a questão do interlocutor. Acreditamos que o aluno A se preocupa com os possíveis leitores dessa produção e não deixa seu interlocutor restrito apenas ao professor da turma ou a nós, professoras estagiárias. Desse modo, destacamos o interlocutor virtual para a produção do aluno A.

Consideramos que o aluno A demonstra ter "uma razão para dizer o que se tem a dizer", pois, ao fazer a reescrita de seu texto, tem um cuidado com a escrita, procurando adequar à norma culta da língua e trazendo questionamentos muito relevantes. Por fim, Geraldi (1997, p.) afirma que é necessário que "se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)", esta etapa, foi considerada por nós, como contemplada, uma vez que apresenta características essenciais do gênero, é um texto bem estruturado, possui coesão, entre outros aspectos formais e estruturais.

ENTREVISTADOR: ALUNO G
ENTREVISTADO: ALUNO H

2ª versão

Família e Escola: contruindo um mundo melhor

Essa entrevista parte da temática "Família e Escola: contruindo valores e saberes". A entrevistada é do sexo feminino. Ela tem 13 anos, estuda na escola Rotary Club de Castanhal e está no 8º ano.

1.Você acha a escola boa? Explique o que você podia melhorar (Aluno G)
R: Sim, melhoraria a escola em questão de construção, faria calsadas para não alagar as salas e botaria as condicionado em todas as salas (Aluno H)
2. O que você acha sobre a tenática "Família e Escola: construindo valores e saberes. (Aluno G)
R: Acho a temática "Família e escola" legal que fala sobre a familia e escola e o que um e o outro deve fazer para ajudar o aluno (Aluno H)
3. Você acha que a Escola deve participar nos deveres da fanilia? Explique (Aluno G)
R: Não, o dever da família é educar e a escola de ensinar (Aluno H)
4. Até que ponto o professor pode se envolver na vida do aluno (Aluno G)
R: Ele pode, além de ensinar, ser também um bom amigo ou um ouvinte do aluno (Aluno H)
5. O que você Quando um aluno não respeita o professor? Explique (Aluno G)
R: Acho que o pai ou responsável não o educou da maneira que deveria ser (Aluno

H).
6. Você acha correto um responsável não ensinar o seu filho no dever de casa? Explique (Aluno G)
R: Correto, o dever de casa é só para o aluno o responsável não deve ensinar ou então ele não vai aprender (Aluno H).

Ao analisarmos a 2ª versão do texto do Aluno G, consideramos que o discente tem “o que dizer”, ou seja, ele apresenta o conteúdo de maneira clara e objetiva e permite uma ampliação do tema, proporcionando aos leitores um leque de discussões dentro da temática em questão. As questões apresentadas pelo discente trazem questionamentos muito relevantes. O entrevistado é questionado, por exemplo, sobre os limites entre família e escola, até que ponto um pode interferir no papel social do outro (Perguntas 3 e 4), sobre o que o aluno pensa da escola e quais os pontos que podem ser melhorados (Pergunta 1), sobre a participação ou não dos pais nas atividades extra classe (Pergunta 6), a opinião do aluno sobre a temática trabalhada em sala: “Família e escola: construindo valores e saberes” (Pergunta 2) e sobre a questão do respeito em sala de aula (Pergunta 5).

Geraldi (1997) afirma que “é para o outro que se produz o texto” (GERALDI, 1997, p. 102), partindo deste pensamento, destacamos mais uma etapa contemplada pelo aluno G, uma vez que, ao produzir seu texto, não se restringe apenas a um interlocutor. O interlocutor, neste caso, é o virtual, pois há uma gama de possibilidades de leitura que não ficam restritas apenas ao professor da turma.

Outra etapa citada por Geraldi (1997) é a que locutor precisa ter “uma razão para dizer o que se tem a dizer”, consideramos mais uma etapa efetivada, uma vez que os questionamentos apresentados procuram “solucionar” possíveis problemas e há um envolvimento do entrevistador ao fazer a transcrição e ter todo um cuidado em adequar a fala do entrevistado à norma culta da Língua portuguesa, o que nos leva a perceber que o aluno G “se constitui enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”. O discente já demonstra essa característica nos seus questionamentos, ao colocar o “explique”, ou seja, ele já solicita uma resposta ampliada do seu entrevistado, o que proporciona aos interlocutores um número maior de informações.

Por último, Geraldi (1997) destaca ser necessário “a escolha de estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”, esta foi mais uma etapa, considerada por nós, como contemplada, pois percebemos que este texto é bem construído, obedece a temática

trabalhada e proporciona leitura e compreensão a um amplo público, contempla características essenciais do gênero, há um cuidado em adequar a fala do entrevistado à norma culta da Língua portuguesa, entre outros aspectos observados.

ENTREVISTADOR: ALUNO I
ENTREVISTADO: ALUNO J

2ª Versão

Parceria entre pais e professores

Essa entrevista faz parte da temática "Família e Escola: Construindo valores e saberes". O entrevistado é do sexo Masculino, ele tem 13 anos, estuda na escola Rotary Club de Castanhal está no 8º ano.

1.Você acha certo que a família deve participar na educação de seu filho? (Aluno I)
R: Sim, porque um Responsavel tem que educar seus filho ensina-lo a ser comportar na sala de aula e Respeiar os paise professores (Aluno J).
2. De que jeito você acha melhor o professor ensinar o aluno? (Aluno I)
R: Na escola explicar o assunto corretamente e se o aluno não entender a pergunta repetila até o aluno entender (Aluno J).
3. Como o aluno deve respeitar o seu professor? (Aluno I)
R: respeitando o professor, não fazer Barulho na sala, escutar o professor, fazer as atividade, fazer o que o professo passa no quando, e escutar a explicação (Aluno J).
4. Você acha que a escola deve interferir nos deveres da família ? (Aluno I)
R: Não, o dever da Escola e ensinar e da família e educar (Aluno J)
5. Como os pais devem ajudar seus filhos nos deveres de casa ? (Aluno I)
R: Ensinando a fazer o deve explicando e ajundo no dever (Aluno J)
6. Na sua opinião, a família deve ir nas reuniões escolares? O que eles podem fazer para ajudar a escola? (Aluno I)
R: Sim, pois a opinião e jugestão dos pais pode ajudar a melhorar a vida Escolar do aluno (Aluno J).

Ao analisarmos o texto de segunda versão do aluno I, podemos perceber que o discente contempla a primeira condição de produção, "o que dizer", proposta por Wanderley Geraldi (1997), pois demonstra domínio de conteúdo e ter internalizados as discussões realizadas em sala de aula. Os questionamentos são bem variados e nos trazem um leque de possibilidades de discutir a temática abordada. Dentre os temas contemplados nos questionamentos, podemos perceber a questão do respeito em sala de aula (Pergunta 3), a opinião do entrevistado sobre a frequência dos pais nas reuniões escolares e no que eles podem ajudar a escola (Pergunta 6), a importância da participação dos pais na educação dos filhos (Pergunta 1), como os pais devem ajudar os filhos nas atividades extra classe

(Pergunta 5), até que ponto a escola pode interferir na instituição família (Pergunta 4) e qual seria, na opinião do entrevistado, a melhor maneira do professor ensinar (Pergunta 2).

Geraldi (1997) postula ainda que é necessário pensar no outro ao fazer a produção escrita, ou seja, o locutor precisa pensar em seu interlocutor para escrever. Desse modo, consideramos que o Aluno I tem como interlocutor de sua produção o virtual, pois sua escrita é diversificada e permite ampliação do tema, proporcionando um leque de informações a um vasto público. A escrita não é restrita à sala de aula e o professor não é o único interlocutor possível de seu texto.

Outro aspecto destacado por Geraldi (1997, p.) é a "razão para realizar a escrita", o locutor precisa ter uma finalidade, um objetivo para realizar a sua produção que não seja apenas voltado para as quatro paredes da sala de aula ou ao ambiente escolar de maneira restritiva. Consideramos que o Aluno I contemplou essa característica de maneira satisfatória, pois apresenta questionamentos relevantes, demonstra domínio do gênero trabalho, e podemos perceber uma função socila para essa escrita, pois ela não se restringe ao ambiente escolar, podendo, deste modo, alcançar um amplo público, entre outros aspectos.

É necessário, ainda, que o locutor "se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz", ou seja, o locutor precisa se impor diante dos questionamentos apresentados, precisa instigar o seu entrevistado para que amplie as respostas e enriqueça seu texto. Esta etapa de produção também foi considerada, por nós, como contemplada, pois observamos um comprometimento do entrevistador ao elaborar seus questionamentos.

Por fim, Geraldi (1997, p.) destaca ser necessário que "se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)", esta foi mais uma que consideramos como contemplada, pois o texto apresenta características essenciais do gênero, obedecem o tema trabalhado em sala e há uma adequação da fala do entrevistados.

4.2 Sistematização dos dados

Nesta subseção, apresentamos quadros com a síntese dos dados, de modo a facilitar a compreensão dos interlocutores. Em um primeiro momento, apresentamos os textos de primeira versão dos alunos de maneira individual, posteriormente, trazemos um quadro comparativo entre os três textos de primeira

versão. Após isto, expomos um comparativo entre os textos de primeira e segunda versão do aluno A, em seguida, trazemos os quadros com a síntese dos textos de segunda versão dos alunos G e H. Por fim, trazemos um quadro comparando as primeiras e segundas versões dos textos dos discentes.

Quadro 6: Síntese do texto de primeira versão (Aluno A)

Texto de 1ª Versão Aluno A				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
	SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
"O que dizer"	X			Faz uso da temática trabalhada, demonstrando "domínio" de conteúdo e proporcionando ampliação do tema.
"Uma razão para se dizer o que se tem a dizer"			X	As respostas são apresentadas de maneira superficial, com déficit de informações, o que causa algumas lacunas no texto, podendo não atingir a finalidade da escrita da entrevista.
"Para quem dizer"	X			A escrita do aluno A não se limita a uma simples correção para obtenção de conceito ou para preencher lacunas. Ele busca atingir um público diversificado e procura adequar sua escrita aos possíveis interlocutores.
"O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"		X		O Aluno A precisaria se constituir enquanto entrevistador, instigando o entrevistado a completar suas respostas.
"Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).			X	O Aluno A não evidencia algumas características do gênero entrevista, por exemplo: não foi apresentado nenhum parágrafo introdutório antes das perguntas e o nome do entrevistador e entrevistada não aparecem à frente das perguntas e respostas, não comtemplando, deste modo, aspectos da construção composicional do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro acima, trazemos a síntese dos resultados diagnosticados no texto de primeira versão do Aluno A. Como podemos observar, o discente contempla satisfatoriamente apenas duas etapas de produção: a) o que dizer, pois apresenta o

conteúdo trabalhado de maneira clara e permite ampliação da discussão em seu texto; c) para quem dizer, pois não tem apenas as professoras estagiárias como interlocutoras de sua produção.

Este aluno não contempla apenas uma das etapas, a que se refere a "constituição do sujeito enquanto tal", pois não percebemos, nesse texto, uma ampliação das respostas. Notamos que o aluno A não instigou seu entrevistado a ampliar suas respostas e, consequentemente, "enriquecer" seu texto.

Duas etapas foram consideradas contempladas parcialmente, pois observamos que os alunos não tinham, de maneira clara, um objetivo para sua escrita, o que provocou pequenas "lacunas" no texto, não contemplando totalmente a etapa em que o locutor precisa ter uma "razão para dizer". Outra etapa contemplada de maneira parcial foi a que diz respeito às estratégias utilizadas durante a escrita, pois o aluno não apresenta, por exemplo, características essenciais do gênero trabalhado.

Segue, abaixo, o quadro síntese do texto de primeira versão do Aluno C:

Quadro 7: Síntese do texto de primeira versão (Aluno C)

Texto de 1ª Versão Aluno C				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
	SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
"O que dizer"	X			Apresenta, em todas as questões, o conteúdo trabalhado em sala de aula e diversifica as perguntas, demonstrando ter internalizado o conteúdo discutido
"Uma razão para se dizer o que se tem a dizer"			X	O aluno C não instiga o seu entrevistado a ampliar suas respostas, o que provoca "vazios" no texto.
"Para quem dizer"	X			Sua escrita não se limita apenas ao professor da turma, sua intenção não é exclusivamente avaliativa e seu discurso não é fechado apenas a um público, ele leva em conta os possíveis interlocutores do seu texto
"O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"		X		O aluno deveria assumir o papel de incentivador/instigador do entrevistado, de modo que o aluno D conseguisse ampliar suas respostas e proporcionar mais informações ao público leitor

“Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).			X	Não percebemos algumas características, importantíssimas, do gênero trabalhado, além de observarmos, nas perguntas 3 e 6, o termo coloquial “mais ou menos”, que poderia ter sido pelo adequado à norma padrão da língua pelo aluno C, para dar mais “formalidade” à sua entrevista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro síntese do texto de primeira versão do aluno C demonstra que duas etapas são contempladas de maneira satisfatória, duas etapas são contempladas parcialmente e apenas uma etapa não é considerada, por nós, como contemplada.

O aluno C tem “o que dizer” em seu texto, pois apresenta “domínio” de conteúdo. Consideramos como interlocutor (“para quem dizer”), o virtual, pois apresenta possibilidade de leitura à um amplo público. Percebemos, uma limitação do aluno C, no que diz respeito ao seu papel de entrevistador, por esse motivo, não consideramos a etapa em que o “sujeito precisa se constituir como tal” como contemplada, uma vez que o discente poderia ter instigado seu entrevistado durante a entrevista, provocando novas reflexões e, consequentemente, uma ampliação das respostas.

Observamos que o aluno C não apresenta uma finalidade, um objetivo claro para a sua escrita (“uma razão”), o que reflete, diretamente, em seu texto, que apresenta algumas lacunas e interfere em outra das etapas de produção, que seria a das “estratégias utilizadas” para a criação do texto. Notamos ausência de características importantíssimas do gênero, respostas muito diretas, entre outros aspectos.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos dados recolhidos do texto de primeira versão do Aluno E:

Quadro 8: Síntese do texto de primeira versão (Aluno E)

Texto de 1ª Versão Aluno E				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
	SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
“O que dizer”	X			É possível observar domínio de conteúdo e ampliação do tema e percebe-se, também, que

				o aluno E versa sobre diversificados pontos dentre da temática trabalhada.
“Uma razão para se dizer o que se tem a dizer”			X	Não contempla algumas características essenciais do gênero. Por outro lado, percebemos o envolvimento e comprometimento do aluno E, que não realizou a atividade proposta apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, procurando fazer questionamentos diferenciados e muito relevantes.
“Para quem dizer”	X			Vemos a preocupação dos alunos na elaboração de perguntas diversificadas, na adequação da escrita e na possível solução de problemas. O estudante não se limita, de maneira alguma, ao professor e a uma possível avaliação
“O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”		X		O Aluno E poderia ter sido mais incisivo e mais instigador ao realizar seus questionamentos, de modo que o entrevistado pudesse ampliar suas respostas.
“Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).			X	Não contempla alguns aspectos do gênero entrevista, o que deixa pequenas lacunas nesta etapa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos, no texto de primeira versão do aluno E, que ele explora o assunto trabalhado de maneira clara, o que contempla a etapa de produção “o que dizer” e não se restringe às professoras estagiárias como únicas interlocutoras de seu texto, o que nos permite afirmar que a etapa de produção “para quem dizer” foi contemplada de maneira satisfatória. A única etapa considerada, por nós, como não contemplada é a etapa referente à constituição do “sujeito enquanto tal”, pois acreditamos que ele não assumiu o real papel de entrevistador e que poderia ter instigado mais o seu entrevistado.

Consideramos duas etapas como comtempladas parcialmente, a que se refere a “uma razão” para a escrita e a referente às “estratégias”, pois consideramos que uma reflete na outra. Logo, as “lacunas” presentes no texto por falta de objetivo/finalidade para realizar a escrita são reflexos da falta de estratégias adequadas para a composição do texto.

Abaixo, apresentamos um quadro comparativo ente os textos de primeira versão dos alunos.

Quadro 9: Comparativo dos textos de 1ª Versão

COMPARATIVO DOS TEXTOS DE 1ª VERSÃO				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO		**CONTEMPLA**		
		SIM	**NÃO**	**PARCIAL**
"O que dizer"	**ALUNO A**	**X**		
	ALUNO C	**X**		
	ALUNO E	**X**		
"Uma razão para se dizer o que se tem a dizer"	**ALUNO A**			**X**
	ALUNO C			**X**
	ALUNO E			**X**
"Para quem dizer"	**ALUNO A**	**X**		
	ALUNO C	**X**		
	ALUNO E	**X**		
"O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"	**ALUNO A**		**X**	
	ALUNO C		**X**	
	ALUNO E		**X**	
"Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).	**ALUNO A**			**X**
	ALUNO C			**X**
	ALUNO E			**X**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme podemos observar, nos quadros acima, a maior dificuldade encontrada nos textos de primeira versão dos alunos é referente à etapa de produção em que o locutor precisa "se constituir como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz", pois percebemos algumas "limitações" na escrita dos alunos, que poderiam ter sido mais incisivos e instigado de melhor maneira os alunos que estavam sendo entrevistados, de modo que o interlocutor, ao ler a entrevista, pudesse obter um número maior de informações.

Duas etapas foram considerados por nós como parcialmente contempladas, a etapa em que o aluno precisa ter "uma razão para dizer o que se tem a dizer", ou seja, precisa de uma finalidade, um objetivo final para essa escrita que não seja

meramente avaliativo. A etapa referente às “estratégias para dizer a, b, c e d”. consideramos estas duas etapas como parcialmente concluídas pois observamos, nos textos de primeira versão, apenas perguntas e respostas referentes à temática trabalhada, contemplando, desta maneira “o que dizer”, porém, fora de um contexto maior, sem obedecer características essenciais do gênero trabalhado em sala. Percebemos, ainda, uma grande autonomia dos alunos em relação ao interlocutor, que, em todos os textos analisados, não ficaram restritos apenas ao professor, sendo caracterizado, por nós, como interlocutor virtual.

Apenas um dos alunos teve o texto de 1ª e 2ª versão analisados, abaixo trazemos um quadro comparativo no qual podemos perceber a “evolução” em relação as condições de produção propostas por Geraldi (1997) após mediação:

Quadro 10: Comparativo dos textos de 1ª e 2ª versão do Aluno A

COMPARATIVO DOS TEXTOS DE 1ª E 2ª VERSÃO DO ALUNO A					
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO		**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
		SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
“O que dizer”	**1ª Versão**	X			Faz uso da temática trabalhada, demonstrando “domínio” de conteúdo e proporcionando ampliação do tema.
	2ª Versão	X			Seu texto é carregado de informações referentes ao tema em questão e há uma preocupação em ampliar o tema, trazendo vários pontos que podem ser discutidos dentro da temática.
“Uma razão para se dizer o que se tem a dizer”	**1ª Versão**		X		As respostas são apresentadas de maneira superficial, com déficit de informações, o que causa algumas lacunas no texto, podendo não atingir a finalidade da escrita da entrevista.
	2ª Versão	X			Ao fazer a reescrita de seu texto, tem toda uma preocupação em comtemplar as características do gênero e tem um cuidado com a escrita, procurando adequar à norma culta da língua e trazendo questionamentos muito

					relevantes.
“Para quem dizer”	**1ª Versão**	X			A escrita do aluno A não se limita a uma simples correção para obtenção de conceito ou para preencher lacunas. Ela busca atingir um público diversificado e procura adequar sua escrita aos possíveis interlocutores.
	2ª Versão	X			Acreditamos que o aluno A se preocupa com os possíveis leitores dessa produção e não deixa seu interlocutor restrito apenas ao professor da turma ou a nós, professoras estagiárias. Desse modo, destacamos o interlocutor virtual para a produção do aluno A.
“O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”	**1ª Versão**		X		O aluno A precisaria se constituir enquanto entrevistadora, instigando o entrevistado a completar suas respostas.
	2ª Versão	X			Consideramos como comtemplado no texto de 2ª versão do aluno A, pois percebemos, na escrita, um maior detalhamento nas respostas e uma maior preocupação em apresentar aos leitores mais informações.
“Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).	**1ª Versão**			X	O aluno A não evidencia algumas características do gênero entrevista, por exemplo: não foi apresentado nenhum parágrafo introdutório antes das perguntas e o nome da entrevistadora e entrevistada não aparecem à frente das perguntas e respostas, não comtemplando, deste modo, aspectos da construção composicional do texto.
	2ª Versão	X			Uma vez que apresenta características essenciais do gênero, é um texto bem estruturado, possui coesão, entre outros aspectos formais e estruturais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observamos, no quadro acima, o Aluno A teve um avanço muito significativo em seu texto de segunda versão, uma vez que contemplou de maneira

satisfatória todas as etapas de produção propostas por Geral (1997). Demonstra, desse modo, domínio de conteúdo, possíveis interlocutores para sua produção (Interlocutor virtual), uma função social para sua escrita, texto coerente e coeso, características essenciais do gênero, entre outros aspectos.

Na sequência, trazemos o quadro síntese do texto de segunda versão do aluno G:

Quadro 11: Síntese do texto de segunda versão (Aluno G)

Texto de 2ª Versão Aluno G				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
	SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
"O que dizer"	X			Apresenta o conteúdo de maneira clara e objetiva e permite uma ampliação do tema, proporcionando aos leitores um leque de discussões dentro da temática em questão.
"Uma razão para se dizer o que se tem a dizer"	X			Uma vez que são contempladas características essenciais do gênero, os questionamentos apresentados procuram "solucionar" possíveis problemas e há um envolvimento do entrevistador ao fazer a transcrição e ter todo um cuidado em adequar a fala do entrevistado à norma culta da Língua Portuguesa.
"Para quem dizer"	X			Ao produzir seu texto, não se restringe apenas a um interlocutor. O interlocutor, neste caso, é o virtual, pois há uma gama de possibilidades de leitura que não ficam restritas apenas ao professor da turma.
"O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"	X			O discente já demonstra essa característica nos seus questionamentos, ao colocar o "explique", ou seja, ele já solicita uma resposta ampliada do seu entrevistado, o que proporciona aos interlocutores um número maior de informações.
"Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).	X			Este texto é bem construído, obedece a temática trabalhada e proporciona leitura e compreensão a um amplo público, contempla características essenciais do gênero, há um cuidado em adequar a fala do entrevistado à norma culta da Língua portuguesa, entre outros aspectos observados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos que, no texto de segunda versão, o aluno G contempla todas as etapas de produção propostas por Geraldi (1997). O aluno apresenta o conteúdo de maneira clara (“o que dizer”), não limita sua produção a um único interlocutor (“para quem dizer”), o discente procura, ainda, em seu texto, trazer questionamentos que não se limitam à sala de aula, obedecendo características essências do gênero e procurando possíveis soluções de problemas (“uma razão para dizer”), além de se posicionar enquanto um verdadeiro entrevistador, provocando o aluno entrevistado a ampliar suas respostas (“o locutor se constitua como tal”). Vale salientar, também, que o texto é bem construído, obedece as regras da norma culta da língua portuguesa, não há “fuga” do tema trabalhado, entre outros aspectos.

No quadro a seguir, trazemos a síntese das condições de produção contempladas (ou não) no texto de segunda versão do aluno I:

Quadro 12: Síntese do texto de segunda versão (Aluno I)

Texto de 2ª Versão Aluno I				
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	**CONTEMPLA**			**JUSTIFICATIVA**
	SIM	**NÃO**	**PARCIAL**	
“O que dizer”	X			O aluno I demonstra domínio de conteúdo e ter internalizados as discussões realizadas em sala de aula
“Uma razão para se dizer o que se tem a dizer”	X			Apresenta questionamentos relevantes, demonstra domínio do gênero trabalho, entre outros aspectos.
“Para quem dizer”	X			Sua escrita é diversificada e permite ampliação do tema, proporcionando um leque de informações a um vasto público. A escrita não é restrita a sala de aula e o professor não é o único interlocutor possível de seu texto.
“O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”	X			Observamos um comprometimento do entrevistador ao elaborar seus questionamentos.
“Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).	X			Apresenta características essenciais do gênero, obedece ao tema trabalhado em sala, há uma adequação da fala do entrevistados etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisarmos a segunda produção do aluno I, foi possível diagnosticar a contemplação de todas as etapas de produção de texto defendidas por Geraldi (1997). O discente demonstra ter “o que dizer” pois explora o conteúdo de maneira clara; “uma razão para dizer”, pois apresenta questionamentos relevantes, o que evidencia a importância social dessa escrita; “para quem dizer” uma vez que sua escrita não se limita a um único público; “o locutor se constitua como tal”, pois notamos um comprometimento do aluno entrevistador ao elaborar seus questionamentos e solicitar ao seu entrevistador além da resposta, uma explicação, um porquê; “se escolham estratégias” observamos um texto bem construído, que obedece características essenciais do gênero, adequação da linguagem oral na linguagem culta, etc.

Por fim, trazemos um quadro comparativo entre os textos de primeira e segunda versão dos alunos:

Quadro 13: Comparativo entre os textos de primeira e segunda versão dos alunos[3]

[3] A utilização de cores distintas, no quadro acima, justifica-se pelo fato da análise ter sido realizada com alunos diferentes. A única cor que se repete é o vermelho (ALUNO A) que teve seus textos de primeira e segunda versões analisados.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	1ª versão	CONTEMPLA			2ª Versão	CONTEMPLA		
		SIM	NÃO	PARCIAL		SIM	NÃO	PARCIAL
"O que dizer"	ALUNO A	X			ALUNO A	X		
	ALUNO C	X			ALUNO G	X		
	ALUNO E	X			ALUNO I	X		
"Uma razão para se dizer o que se tem a dizer"	ALUNO A		X		ALUNO A	X		
	ALUNO C		X		ALUNO G	X		
	ALUNO E		X		ALUNO I	X		
"Para quem dizer"	ALUNO A	X			ALUNO A	X		
	ALUNO C	X			ALUNO G	X		
	ALUNO E	X			ALUNO I	X		
"O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"	ALUNO A		X		ALUNO A	X		
	ALUNO C		X		ALUNO G	X		
	ALUNO E		X		ALUNO I	X		
"Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).	ALUNO A			X	ALUNO A	X		
	ALUNO C			X	ALUNO G	X		
	ALUNO E			X	ALUNO I	X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível observar no quadro acima, há uma mudança significativa na produção dos discentes, uma vez que nos textos de primeira versão, contemplam apenas duas das cinco etapas de maneira satisfatória, duas etapas são contempladas de maneira parcial e uma não é contemplada. Ao analisarmos os textos de segunda versão dos alunos, podemos perceber que os discentes contemplam todas as etapas de produção propostas por Geraldi (1997). Desse modo, enfatizamos a importância da mediação durante o processo de escrita e o quanto o processo de reescrita é enriquecedor para os textos dos alunos.

4.3 O trabalho com a SD e os resultados obtidos

Formar bons produtores de textos requer tempo, paciência, cuidado e muita dedicação. Não se formam produtores de textos do dia para a noite, logo, não podemos cobrar dos alunos que sejam exímios produtores de textos, pois a formação da escola básica, na maioria dos casos, não os prepara para tal atividade.

Ao contrário, em muitos dos casos, a voz do aluno é silenciada e a escrita tem o professor da turma como seu único interlocutor.

O trabalho com a SD é, por vezes, cansativo e até um pouco repetitivo, porém cada etapa é de grande valia e possui sua importância para chegar ao fim desejado, que é a aprendizagem dos alunos. Neste Trabalho de Conclusão de Curso, podemos perceber o quanto um trabalho com comprometimento e dedicação de ambos os lados pode gerar grandes frutos.

Assim, no decorrer da SD, os alunos foram expostos, em momentos específicos, a aspectos do contexto de produção, de forma gradativa, para que, aos poucos, fossem internalizando tais aspectos, a serem utilizados ao final, na produção de sua entrevista:

a) Etapa de reconhecimento do gênero:

> *"A entrevista está pautada em um propósito específico, ou seja, uma entrevista de emprego tem seu próprio contexto que consiste na avaliação de competências e habilidades de um determinado candidato a partir da seleção de informações obtidas no decorrer das confirmações das perguntas. Entretanto, difere de uma entrevista com um famoso ou para um propósito humorístico que apresentam um público-leitor específico com uma linguagem diversificada" (Apêndice A, p. 89).*
>
> ***Sugerindo.....***
>
> *Professor (a),*
> *Indicamos a apresentação para os estudantes dos suportes nos quais o gênero entrevista encontra-se: vídeos, áudios, revistas, jornais, entre outros, para que os alunos reconheçam o gênero em questão. Essa atividade será fundamental para que, mais adiante nesta SD, favoreça a etapa de produção que os alunos realizarão (Apêndice A, p. 89).*

Na etapa de reconhecimento do gênero, levamos o aluno a refletir, nos textos disponibilizados para análise, sobre a finalidade discursiva (propósito específico), sobre o interlocutor (público-leitor específico) e o suporte em que o texto é veiculado.

b) Etapa de leitura global

> *Quem pode ter sido o autor do roteiro das entrevistas?*
> *Quando e onde foi realizada a entrevista?*
> *Vocês lembram de ter tido contato com outra entrevista? Qual?*
> *Qual a principal intenção presente na entrevista?*

> *Em qual suporte ela foi veiculada?*
> *Quais contribuições essas entrevistas podem trazer ao leitor?*
> *Qual o público que pode ter sido destinado esse gênero?*
> *Qual, provavelmente, é o público alvo dessa entrevista?*
> *Em que suportes podem ser encontrados textos desse gênero?*
> *(Apêndice A, p. 97).*

Na etapa de leitura global, apresentamos, aos alunos, alguns questionamentos, nos quais, algumas das condições de produção propostas por Geraldi (1997) são contempladas. Ao perguntarmos, por exemplo, *"qual a principal intenção presente na entrevista?"* estamos falando sobre a "razão para escrever", qual a finalidade comunicativa do texto.

Ao perguntarmos *"quais contribuições essas entrevistas podem trazer ao leitor?"* estamos nos referindo ao conteúdo da produção, o que o locutor "tem a dizer" ao seu interlocutor, quais apontamentos ele destaca, etc.

A questão do interlocutor, também, aparece nos questionamentos apresentados, desse modo, ao perguntarmos *"qual público pode ter sido destinado esse texto?"* e *"qual, provavelmente, é o público alvo desta entrevista?"* estamos nos referindo ao interlocutor da produção, que para Geraldi (1997) é o "para quem dizer".

c) Etapa da leitura aprofundada

> *1. O texto "família e escola: parceiros ou rivais" é a junção de várias perguntas. A partir da leitura, reflita sobre qual a organização utilizada por Rita de Biagio e o seu papel social quanto à formulação da entrevista.*
> *2. Após a leitura da entrevista apresentada e de responder as questões anteriores, qual o público-alvo mais evidente a que se destina a entrevista?*
> *3. Qual a finalidade da entrevista para aqueles que a leem?*
> *4. A partir da observação dos dados presentes na entrevista, em qual esfera esse gênero discursivo pode ser encontrado?*
> *5. Sabemos que os textos que costumam circular na sociedade são, em geral, transmitidos por determinado suporte. No caso do gênero estudado, em qual suporte ele está inserido? E em quais outros suportes ele pode se encontrar? (Apêndice A, p. 106).*

Na etapa de leitura aprofundada, levamos os alunos a refletir sobre ao público-alvo da produção (questão 2), referindo-se ao interlocutor, "para quem dizer", à a finalidade do texto (questão 3), indicando "para que dizer", além de outros aspectos, como o suporte em que o gênero entrevista pode ser encontrado, o que os

leitores podem encontrar ao fazer a leitura das produções, a esfera de circulação etc.

c) Etapa da produção final

> *Caro aluno (a),*
> *Chegou a hora em que você terá a oportunidade de elaborar sua própria entrevista. Lembre-se de abordar a temática trabalhada na SD (Família e escola: construindo valores e saberes), e de produzir seguindo as características do gênero. Primeiramente você fará o papel de entrevistador e seu colega de entrevistado, posteriormente os papeis deverão se inverter. Sua produção será colocada no mural da escola e também será produzido um jornal ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola. Para tanto, siga as orientações da tabela a seguir:*

Gênero	*Entrevista*
Tema	*Família e escola: construindo valores e saberes*
Público alvo	*Comunidade escolar*
Produção	*Em dupla*

(Apêndice A, p. 115)

Na produção final, os alunos são instigados a colocar em prática todas as discussões realizadas durante o trabalho com a SD, desde o tema direcionado pela professora até as estratégias que ele optou usar. Desse modo, no comando de produção, definimos o gênero a ser escrito (entrevista) e as condições de produção do texto:

a) o que dizer: a temática “família e escola: construindo valores e saberes”;

b) para que dizer: “Sua produção será colocada no mural da escola e também será produzido um jornal ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola”; “Apresentar à comunidade escolar a função social da entrevista produzida. Este será um grande passo para a construção de uma melhor relação entre a família e a escola, uma vez que a proposta é de, também, fazer uma culminância com essas duas esferas tão importantes da sociedade”;

c) para quem dizer: “Comunidade escolar”;

d) como dizer: “em dupla”; “produzir seguindo as características do gênero. Primeiramente você fará o papel de entrevistador e seu colega de entrevistado, posteriormente os papeis deverão se inverter”.

Em decorrência de todo o trabalho desenvolvido anteriormente ao momento da produção, sobretudo nas discussões sobre a temática, na etapa de leitura

aprofundada do texto que tratou sobre a temática em questão, acreditamos que o aluno teria condições de assumir-se enquanto sujeito do que diz, uma vez que a SD foi, progressivamente, dando suporte para a internalização do tema a ser desenvolvido no texto.

Como observamos, o trabalho realizado por meio da SD com o gênero entrevista, desenvolvido em uma turma de 8º ano, contribuiu, de maneira significativa, para a formação de produtores competentes de textos. As etapas da SD contribuíram para que os alunos desenvolvessem capacidades comunicativas que foram muito bem expressadas em suas produções.

Ao compararmos os textos de primeira e segunda versão dos alunos, podemos observar um avanço significativo na escrita que apresenta, entre outros aspectos, domínio da temática, características essenciais do gênero, coerência e coesão. Assim sendo, consideramos que o trabalho com a SD foi, aos poucos, apresentando o “passo a passo” para uma escrita de qualidade. Podemos observar essa afirmação nas segundas produções dos alunos, que comtemplam todas as etapas de produção propostas por Geraldi (1997), além de apresentarem um texto muito bem estruturado, que obedece as características do gênero trabalhado.

Na seção seguinte, apresentamos nossas considerações finais, discorrendo, de maneira breve, sobre tudo o que foi trabalhado neste Trabalho de Conclusão de Curso.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre as etapas necessárias para se produzir um texto, com o intuito de contribuir para a formação de produtores de textos competentes. Para isso, destacamos as hipóteses citadas anteriormente: a) os alunos contemplam as condições de produção em seus textos; b) o trabalho com a SD contribui para que as condições de produção sejam comtempladas nos textos dos alunos. A partir das hipóteses levantadas, foram elaborados os objetivos específicos: a) Caracterizar as condições de produção presentes ou não nos textos dos alunos; b) Verificar de que forma o trabalho desenvolvido por meio da SD contribui (ou não) para que as condições de produção sejam contempladas, de forma significativa, nos textos dos alunos.

Desse modo, ao analisarmos o primeiro objetivo específico elencado por nós, percebemos que os alunos contemplaram de maneira satisfatória as condições de produção propostas por Geraldi (1997), principalmente no que se refere às segundas produções. Os textos de primeira versão apresentam algumas das condições de produção, porém, com algumas pequenas lacunas que foram preenchidas pós mediação e uso dos bilhetes orientadores. Destacamos, também, a importância da mediação realizada por nós, professoras estagiárias, que proporcionou aos alunos um avanço significativo em suas escritas.

Ao tratarmos do segundo objetivo específico, podemos perceber que o trabalho com a SD contribuiu, de maneira significativa, para que as condições de produção fossem contempladas, pois proporcionou ao aluno a reflexão sobre as condições de produção (ou contexto de produção) do texto, em momentos distintos, de maneira progressiva, provocando grandes melhoras nos textos dos alunos.

Desse modo, podemos concluir que as hipóteses levantadas por nós, durante o andamento da pesquisa, foram confirmadas, pois os alunos contemplaram as condições de produção em seus textos de maneira muito satisfatória e o trabalho com a SD proporcionou ao aluno um conhecimento mais específico de um gênero e um aprofundamento da temática, o que lhe deu suporte para realizar uma escrita de qualidade, “obedecendo” as etapas de produção propostas por Geraldi (1997).

A pesquisa de campo é, sem dúvida alguma, uma das mais enriquecedoras e mais prazerosas atividades, pois, nela, tem-se a oportunidade de fazer a “junção” da teoria e da prática. Prática esta que, na maioria dos casos, deixa-nos sem saber

como agir, pois trabalhamos com seres humanos, todos diferentes entre si, com histórias de vida completamente distintas, opiniões e crenças muito próprias e personalidades ímpares. O que torna cada dia um novo desafio. Estar em sala de aula, no papel de docente, e assumir tal papel não é uma tarefa fácil, mas é extremamente enriquecedora.

No início da implementação, tivemos algumas pequenas dificuldades com os alunos que nos diziam “não aguentar mais” só estudar o gênero entrevista, porém, com o passar do tempo e com as diferentes atividades apresentadas por nós, eles se tornaram muito receptivos e nos ajudaram muito no andamento da pesquisa, realizando as atividades e mostrando interesse na aprendizagem. A maior dificuldade encontrada por nós foi a greve que se instaurou na Rede Estadual de Ensino, que se estendeu pelo período das férias escolares, além da interdição da escola pela defesa civil, que provocaram um atraso significativo em nossa pesquisa. Tais limitações influenciaram na coleta de poucos textos de segunda versão, o que limitou, de certa maneira, nossos dados.

Outra dificuldade que encontramos foi o retorno das aulas após esse longo período de afastamento dos alunos de sala de aula. Ao retornarem, os discentes voltaram “preguiçosos” e tivemos que fazer resumos do que já havia sido discutido em sala para que pudessem recapitular tudo que já havia sido levantado.

Um ponto importante que vale ser destacado é a impaciência dos alunos com o processo de reescrita. Eles se mostraram extremamente aborrecidos com o fato de nós solicitarmos novas versões de seus textos. Muitos queriam apenas passar corretivo, ou tentavam acrescentar novas informações na folha de papel que já haviam entregado. Foi necessário um diálogo longo e muito detalhado, para explicar a importância desta etapa para eles. Compreendemos essa impaciência dos alunos, uma vez que, de fato, nas escolas regulares, essa prática não é muito comum, pois o professor possui muitas turmas, com grande número de alunos e esse processo se torna um pouco inviável, mas não impossível.

Assim sendo, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir de maneira significativa com pesquisadores da área, mais especificamente, os pesquisadores que trabalham ou têm interesse em trabalhar com a prática da escrita, pois é possível perceber uma evolução na escrita desses alunos, o que, certamente, contribuiu para a sua formação enquanto produtores competentes de textos. Percebemos que quando há o interesse, por parte do docente, em ensinar aquilo

que sabe e aprender com os seus alunos, a relação de sala de aula se torna muito mais valiosa e muito mais proveitosa, os alunos conseguem perceber esse interesse e dedicação em sala de aula e procuram retribuir na mesma proporção.

Finalizamos este trabalho, com o coração cheio de gratidão e sabemos que as dificuldades são inúmeras, mas tendo a plena convicção de que nada é impossível quando se tem vontade de trabalhar, amor pelo que faz e esperança de uma educação igualitária e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAUJO, Daymerson Ferreira. **Diagnóstico dos mecanismos sociais e interativos na escrita de alunos do 9º ano.** 2017.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem***.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BAKHTIN, Mikhail 2008. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BARBOSA J. P. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso: instruir. Coord. Geral: J. P. Barbosa).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais***:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Williane Kellem Araújo de. **Diagnóstico do ensino e da aprendizagem da escrita em uma oitava série**. 2011.

CITELLI, B. H. M., BONATELLI, I. R. M. **A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades.** In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** vol. 1. ed. 2. São Paulo: Cortez, p. 119-173, 1997.

CRUZ, Fábila Letice da Silva. **A mediação na escrita a partir de bilhetes orientadores.** 2017.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Rojo, R. e de Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

_____. NAVERRAZ, M. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro e de G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. O ciclo da vida completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade.** In: BRAITH, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

GARCEZ, L. H. C. do. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. BrasÌlia: UNB, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. J.W. **Da redação a produção de textos**. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p.41-49.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas 2006.

LAGO, Maria Emília Passarinho do. **O ensino e a aprendizagem da escrita no 6º ano**. 2011.

MATOS, Suziane da Silva. **Da produção inicial à produção final: Diagnóstico do desempenho da escrita de alunos do 8º ano.** 2017.

MEDINA, Cremilda de Araújo. Entrevista: o diálogo possível. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003a.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p.41-49.

MENEGASSI, R. J., GASPAROTTO, D. M. **Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas**. Revista Signum, v 17. n 2. 2014

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto.** 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998

MORIN, Edgar. A entrevista nas Ciências Sociais, no rádio e na televisão. In: MOLES, Abraham A. et al. Linguagem da cultura de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. p. 115-135.

OHUSCHI, M. C. G., OLIVEIRA, N. L. de, LUPPI, S. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso In: **Anais do 1º CIELLI -**

Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários - CIELLI / Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários - CELLI. Maringá: UEM_PLE, 2010. v.1.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

_____. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 p. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PEREIRA, Andreza do Rosário dos Santos. **Os processos de revisão e reescrita na produção do gênero conto popular belenense escrito.** 2018.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-75.

PROSE, Francine. **Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los.** Tradução de Maria Luísa X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

RAMOS, A. de J. A.; OHUSCHI, M. C. G. Diagnóstico das lacunas na prática docente do professor de Língua Portuguesa. In: **Anais do II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística** (Belém, PA). São Luís: EDUFMA, 2012. p.2301 – 2316.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula***:* praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros**: teorias, métodos e debates. Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. L. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Rojo, R. e Cordeiro G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Ribeiro dos Santos. **As práticas reflexivas presentes em relatórios de estágio supervisionado.** 2017.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever.** In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) Aprender e ensinar com textos dos alunos. vol 1. S„o Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Gercylene Silva e. **A interação no processo de revisão e reescrita textual.** 2017.

TEIS, D. T.; TEIS. M.A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Link: http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. [Voloshinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem,** trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929]. p. 11-19.

APÊNDICE A

Arlen Maia de Melo (UFPA)

Elaine Aragão da Silva (UFPA)

Lanna Fonseca de Araújo (UFPA)

Renata Costa da Cunha (UFPA)

Tamirys Santana Santos (UFPA)[4]

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ENTREVISTA

[4] SD realizada em conjunto no âmbito do projeto "Dialogismo em práticas linguageiras a partir do trabalho com os gêneros discursivos".

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Caro professor(a),

Nesta sequência didática (SD), trazemos uma abordagem acerca do gênero entrevista, cuja temática é: *Família e escola construindo valores e saberes.* Esta proposta está pautada na teoria dos gêneros discursivos, apresentada pelo círculo de Bakhtin. Desse modo, propomos uma SD capaz de contemplar as práticas linguageiras: leitura, escrita e análise linguística.

Para a realização desta atividade, sugerimos o trabalho com turmas de 8º ano (Ensino Fundamental). O tema apresentado tem como objetivo proporcionar uma reflexão entre os papéis sociais da família, da escola e a sua inter-relação na construção do indivíduo social.

A temática tem como intuito estabelecer uma relação entre a realidade do aluno, no âmbito familiar e escolar. Para tanto, seu papel, aqui, é atuar como mediador dessa discussão, provocando no aluno a capacidade de reconhecer os aspectos referentes a cada uma dessas esferas sociais.

Vale ressaltar que os aspectos gramaticais referentes à grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa serão trabalhados no interior dessa SD com o gênero entrevista. Para esta SD, destacamos os operadores argumentativos. O elemento gramatical escolhido encontra-se na etapa “leitura aprofundada” e tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre o efeito de sentido e a estrutura e funcionamento dos operadores argumentativos no texto em estudo.

Após passarmos pelas etapas acima, teremos a produção final, que tem por objetivo fazer com que os alunos entendam, de fato, os papéis de cada uma dessas esferas sociais, de modo a contribuir para a sociedade. Para isso, sugerimos que combine com a direção da escola e com os próprios alunos uma culminância para que toda ou boa parte da comunidade escolar tenha acesso às produções. Sugerimos, portanto, que seja criado um mural onde as produções ficarão expostas e ao alcance de todos. Além disso, poderão também publicar as produções em um blog que pode ser criado por vocês.

DISCUSSÃO DA TEMÁTICA

Professor(a),

Esta etapa é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho, pois esse é o momento em que o aluno iniciará a reflexão crítica acerca da temática, fazendo levantamentos sobre o que já sabe e conhecendo fatos novos. Desse modo, sugerimos que você inicie a discussão trabalhando, primeiramente, de maneira particular os papéis da família e da escola.Após esse primeiro momento, recomendamos a introdução da temática: *Família e escola construindo valores e saberes*, para um novo debate coletivo. Feito isso, você, pode levantar alguns questionamentos, como:

1- De quem é o papel de educar a criança?

2- Você acha possível uma criança aprender todos os valores morais apenas na escola?

3- Qual a importância dos pais para o desenvolvimento escolar dos filhos?

4- Qual a importância da família na vida do aluno?

Fonte: https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=dica&oq=dica&gs_l=psy-ab.3..0i67k1l2j0l2.38332.38818.0.39336.4.4.0.0.0.0.250.492.22.2.0.dummy_maps_web_fallback...0...1.1.64.psy-ab..2.2.487....0.83ceHrBtEKI#imgdii=L9Ckhm2dVd-yFM:&imgrc=h0guWpnYRph3UM:

SUGESTÃO:

Para introduzir a temática, sugerimos que você use, como material de apoio, um vídeo intitulado: *família e escola,* de Mário Sergio Cortella. Nesse vídeo, Cortella está em uma entrevista falando sobre os papéis sociais da família e da escola, e sobre a importância dessas duas esferas para a construção do indivíduo. Além de trazer características do gênero trabalhado.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=dfkb6H8qUsg

Após a discussão e a apresentação do vídeo, você poderá reforçar ainda mais a discussão a partir de alguns questionamentos, como:

1- Qual o assunto apresentado no vídeo?

2- Você concorda com o que foi apresentado no vídeo a respeito do papel da família?
3- A partir da discussão e do vídeo apresentado, dê sua opinião em relação aos papéis da família e da escola. Você mudou seu ponto de vista?
4- Qual o papel da família na escola?
5- É importante a família ter contato com a escola?

PRODUÇÃO INICIAL

Após a apresentação da situação e discussão da temática, será o momento de seus alunos realizarem uma primeira produção escrita a partir do gênero e da temática propostos nesta SD. A produção inicial será realizada por meio dos conhecimentos prévios que os alunos têm em relação ao gênero, além de propiciar a você, professor (a), um diagnóstico em relação à escrita dos alunos e o que eles conhecem inicialmente sobre o gênero entrevista. Dessa forma, você não precisará dar tantas informações, mas poderá observar através da escrita o que precisam melhorar.

PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Caros alunos (as), a partir das discussões realizadas sobre a temática proposta, você produzirá uma entrevista escrita com base nos conhecimentos prévios que você tem sobre o gênero.

Dica: para a realização desta atividade, sugerimos a você, professor(a), que solicite a todos os alunos a elaboração de um roteiro contendo cinco questionamentos sobre a temática abordada. Esse roteiro será nomeado de primeira produção. Após a realização desta etapa, divida a turma em duplas, para que um aluno “entreviste” o outro e vice-versa. Lembrando que os alunos deverão transcrever as falas dos colegas, nesse momento, será feita a diagnose da turma.

FICHA DIAGNÓTICA PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO

GÊNERO: ENTREVISTA

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Aluno:_____

Série/Turma:_____

Escola:_____

Professor:_____

CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Há, no texto, elementos que caracterizam o gênero?					
Há problemas de grafia?					
O texto apresenta uma linguagem acessível?					
Os alunos foram imparciais?					
Há problemas de pontuação?					
Há problemas de concordância?					

RECONHECENDO O GÊNERO ENTREVISTA

Professor (a),

Este é o momento no qual sugerimos a você que apresente vários gêneros discursivos aos alunos que se aproximam do objeto-alvo deste estudo, que é o gênero entrevista. Desse modo, esta atividade propiciará aos alunos a compreensão dos vários tipos de entrevista, que se definem de acordo com o contexto escolhido pelo entrevistador.

Fonte:https://www.google.com.br/search?biw=1094&bih=510&tbm=isch&sa=1&q=entrevista+desenho&oq=entrevista+desenho&gs_l=psyab.3..0j0i5i30k1j0i8i30k1l2.9156.10511.0.10775.8.8.0.0.0.0.252.707.23.3.0....0...1.1.64.psyab..5.3.705...0i67k1.0.VHKEKDEdvrM#imgrc=jPIClhmJ47x1UM:

Para a realização desta etapa, apresentamos dois passos a fim de direcioná-lo ao decorrer da SD: em um primeiro momento, selecionamos vários tipos de entrevistas com o propósito de favorecer o reconhecimento do gênero pelos alunos e, o segundo momento, consiste num diálogo com a turma acerca do conhecimento apresentado sobre o

gênero entrevista, isso servirá como diagnóstico para uma futura produção textual com a turma.

A entrevista está pautada em um propósito específico, ou seja, uma entrevista de emprego tem seu próprio contexto que consiste na avaliação de competências e habilidades de um determinado candidato a partir da seleção de informações obtidas no decorrer das confirmações das perguntas. Entretanto, difere de uma entrevista com um famoso ou para um propósito humorístico que apresentam um público-leitor específico com uma linguagem diversificada.

a) Apresentação dos vários tipos de entrevistas para o reconhecimento do gênero pelos alunos.

Sugerindo.....

Professor (a),

Indicamos a apresentação para os estudantes dos suportes nos quais o gênero entrevista encontra-se: vídeos, áudios, revistas, jornais, entre outros, para que os alunos reconheçam o gênero em questão. Essa atividade será fundamental para que, mais adiante nesta SD, favoreça a etapa de produção que os alunos realizarão.

Nesse momento, apresentamos alguns textos que contém o gênero entrevista para que, assim, a turma possa reconhecer o que é uma entrevista, quais suas características e, posteriormente, consiga diferenciá-las de outros gêneros. Será nesta etapa que você irá descobrir o que os estudantes já sabem sobre o gênero ou se não têm conhecimento do que está sendo abordado.

I[5]

1) Quando você começou a desenhar? Por quê?

Como qualquer pessoa que gosta de tirinhas, queria desenhar minhas próprias histórias. Era amante de personagens clássicos, como o Espírito, do norte-americano Will Eisner. Também admirava o velho e bom Popeye, de E. C. Segar, o Garfield, de Jim Davis e o homem primitivo Alley Oop, criado por Vincent T. Hamlin e que no Brasil ficou conhecido como Brucutu. Também devorava qualquer desenho de ficção científica que aparecia na minha frente. Esse caldo de influências foi ficando na minha cabeça e quando vi estava, com a ajuda desses mestres, criando meus próprios personagens. Eu fiz o Bidu quando era repórter policial do jornal Folha da Manhã [hoje, Folha de S. Paulo], em 1959. Das tiras do cãozinho, saíram Cebolinha, Humberto e Piteco, o homem primitivo. O grande problema é, que nesta época, nenhum personagem brasileiro de histórias em quadrinhos se mantinha por muito tempo. Minha ideia então foi vender as tirinhas não para apenas um jornal, mas sim, distribuir para todos que se interessassem. A demanda foi crescendo junto com o trabalho e outros personagens tiveram que surgir.

2)Qual foi a sua inspiração para criar a Turma da Mônica?

Certo dia estava em casa, quando olhei para o lado e vi minha filha Mônica arrastando seu coelhinho. Com mais de 2 anos, era baixinha, brabinha e dentuça. Ela estava sempre querendo levantar o coelho para bater na Magali, que achava ruim porque não queria parar de comer sua melancia. Isso foi em 1963 e, no início era uma figura a mais nas tiras do Cebolinha. Mas em maio de 1970, ganhou sua própria revista, tornando-se a personagem mais popular da Turma. A Magali é outro personagem baseado em vida real. A Magali também é minha filha e, de verdade, comia uma melancia inteira quando criança. Cascão era um menino de Mogi das Cruzes (tinha esse apelido porque aparentemente não tomava banho) que brincava no bairro do São João, perto da casa da minha avó. Era todo encardidinho, sujinho. E o apelido quem deu foi meu pai, que também morava ali perto. O Cascão que inspirou o personagem brincava com meu irmão mais novo, o Márcio, junto com um outro amiguinho que também virou personagem: o Cebolinha. E este, também com apelido dado por meu pai, tinha os cabelos espetados e trocava o r pelo l quando falava.

3)Você costuma ler as revistas da Mônica, ou somente desenha e faz seus roteiros?

Tudo passa por mim. Eu analiso, sugiro, penso em saídas para todas as histórias que a minha equipe de 50 artistas produz. No roteiro, percebo se o estilo, o ritmo, a mensagem e o comportamento dos personagens estão de acordo com o que penso deles. Quando há alguma sugestão de mudanças, nos reunimos e discutimos. Depois disso tudo, confesso que ler as revistas prontas é um prazer.

4)Como você se dá com seus fãs?

Muito bem! Quase todos os dias, encontro pais e mães acompanhados de seus filhos e, na maior parte das vezes, eles dizem: "Maurício, aprendi a ler com as suas histórias e meus filhos adoram os seus gibis". E eu fico feliz de ver que passamos nossa mensagem sempre positiva e alegre de geração para geração.

5)Qual a história que mais te marcou na sua carreira?

As histórias do Horácio são as únicas que eu desenho e escrevo sozinho, há mais de 30 anos. Ele é o Maurício em forma de dinossauro. Como se tratava de um projeto muito pessoal meu, custava mostrar para a equipe e até hoje só eu posso desenhá-lo. É um espaço do papel que posso criar fábulas com elementos que não se encaixam nas histórias da Turma da Mônica.

6) Qual é o segredo de tanto sucesso com a Mônica?

O cuidado e o carinho com que são tratados todos os produtos nascidos nos nossos estúdios.

7) Agora uma pergunta sobre o Blog Só Quadrinhos: o que você achou sobre o Blog, bom, ruim?

Todo espaço para divulgar as histórias em quadrinhos é bem-vindo.

Agradeço ao Maurício de Souza e a Flávia pela atenção, muito Obrigado.

[5]Fonte:https://www.google.com.br/search?biw=1094&bih=510&tbm=isch&sa=1&q=entrevista+escrita+em+revista+mauricio+de+souza&oq=entrevista+escrita+em+revista+mauricio+de+souza&gs_l=psyab.3...30210.33837.0.34132.18.18.0.0.0.0.351.2615.0j10j3j1.14.0....0...1.1.64.psyab..4.0.0....0.rwG6nR8L9Vo#imgrc=iBkYM40qgJicmM:

II[6]

Em julho de 1936 o Jornal A Voz da Infância publicou uma entrevista com Monteiro Lobato feita por dois de nossos jornalistas

Dois dos nossos jornalistas, Benedito Mendes e Gastão Gorenstein foram ao escritório de Monteiro Lobato para entrevistá-lo. Mendes disse, depois do aperto de mão e de sentar-se num divã de couro cor de burro quando foge:

- A mim coube, sr Monteiro Lobato, a súbita honra de vir pedir ao ilustre amigo das crianças e insigne homem de letras...

Monteiro Lobato interrompeu-o:

- Não fale complicado assim que eu não entendo. Fale como você fala em casa, com sua mãe ou seu pai, fale sem gramáticas, como se estivesse no recreio contando um caso para os companheiros.

Mendes, que é naturalmente culto no falar e levemente requintado, atrapalhou-se um bocadinho – mas não houve remédio. Teve que tratar o Monteiro Lobato como ele queria: como se fosse também um companheiro de "pegador". E pegaram-se. Conversaram naturalmente, sem gramáticas, sem pronomes.

-Queremos sua biografia...

- Muito simples. Houve um dia em que nasci. Levaram-me numa bacia. Enxugaram-me. Vestiram-me uma camisolinha não sei de que cor. Puseram-me numa caminha. Eu abri a boca. Chorei, chorei, chorei. Nisto vi uma coisa que vinha vindo na direção da minha boca. Sabe o que era?

- Uma cobra coral...

- Cobra nada. Era um bico de mamadeira. Quando aquilo entrou na minha boca, parei de chorar. Vi que mamar era muito melhor que chorar e mamei, mamei, mamei, até que um

soninho gostoso veio e dormi o meu primeiro sono nesse mundo.

- E não sonhou?

-Sonhei, sim. Tive um sonho do qual não me esqueci nunca. Eu estava numa fazendinha modesta, onde havia uma casa velha, um terreiro, uma porteira, um pasto, uma vaca mocha...

- Era o sítio de Dona Benta! berrou o Gastão, com carinha de quem descobriu a pólvora.

- Talvez fosse, porque me lembro que também havia por lá um animalão do chifre único na testa, que me meteu medo. Como era muito pequenininho e sem nenhuma experiência da vida (nem ler sabia), não pude identificar aquele monstro.

- Era o Quindim! Adivinhou ô Mendes.

- Talvez fosse. E também havia uma figurinha de pano...

- A Emília – gritaram os dois jornalistas de calças curtas.

- Quem sabe? E havia também uma negra velha...

- Que fazia bolinhos de frigideira?

- Disso não me lembro. Só sei que havia essa negra velha e outra velha, um menino, e um viscondinho de sabugo.

- E um porquinho chamado Rabicó, ajuntou o Gorenstein.

- Pode ser, pode ser. E vai então a bonequinha e diz...

- Perdão, sr. Lobato, disse Mendes interrompendo-o. Nós queremos uma entrevista séria, biográfica, com a enumeração de suas obras...

- E queremos também a sua opinião sobre a ortografia, observou Gorenstein. Nós já somos quase ginasiais, científicos. Que nos diz da ortografia? Qual prefere?

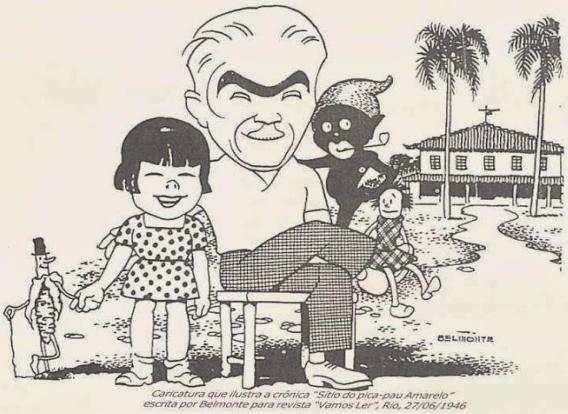
- Prefiro a minha, respondeu Lobato.

- É alguma especial?

- É e não é. Não é porque é a da Academia de Letras; e é especial porque suprimi os acentos. Acho a maior burrice do mundo estar acentuando palavras que até aqui viveram perfeitamente sem essas bolostroquinhas irritantes dos acentos. A palavra Emília, por exemplo. Os acentistas escrevem Emília. Mas o acento só é admissível para evitar confusão, como em "e" e "é". Ora, Emília sem acento não dá lugar a confusão nenhuma; logo, acentuar essa palavra, que até aqui viveu muito bem sem acento, é besteira.

Gorenstein corou ao ouvir essa palavra tão imprópria numa conversa de cerimônia. Monteiro Lobato fingiu que não viu e continuou:

- Só uso acentos quando necessário, como se usa o lenço quando precisa dele. Vocês sabem por que a França se atrasou dos países anglo-saxonios? Por causa dos acentos excessivos da língua francesa. Enquanto o francês perdia tempo botando as inumeráveis bolostroquinhas com que enfeitam as palavras, os ingleses tomaram conta da melhor parte do mundo. Já reparou que a língua inglesa não existe um só acento?



Caricatura que ilustra a crônica "Sítio do pica-pau Amarelo" escrita por Belmonte para revista "Vamos Ler", Rio, 27/06/1946

- É verdade! Disse Mendes arregalando o olho.

- E no entanto é mais rica de todas as línguas modernas, a de maior número de palavras (mais de meio milhão) e a que mais se presta as mais complicadas manifestações do pensamento.

Ora, nós até aqui vivemos num meio termo, usando poucos acentos. Vem essa reforma da Academia, que era para simplificar, e simplifica de um lado e complica do outro. Acaba com letras dobradas e outras besteiras...

Gorenstein corou de novo, mas desta vez menos.

... mas bolostrocas as pobres palavras a torto e a direito. É acento até não poder mais. A Emília reagiu. Naquele seu passeio pelo País da Gramática, a pestinha teve um pega danado com a Velha Ortografia e escangalhou-a. E também varreu do tal país todos os acentos inúteis. Botou-os na lata de lixo. Foi em vista dessa revolução emiliana que eu passei a escrever sem acentos.

- Mas o professor X diz que...

- E que tem que o professor X diga? Ele vai dizendo e a gente vai fazendo como é sensato.

-Muito bem, disse o Mendes. Queremos agora que nos diga que livro está escrevendo.

- Um sobre petróleo. Só cuido disso agora. Enquanto não der petróleo a este país, não sossego.

- E as "Memórias da Emília", que já foram anunciadas?

- As "Memórias da Emília" são com a Emília. Mas a diabinha anda com uma preguiça danada. Escreveu o primeiro capítulo e parou. Temos que esperar que a venta lhe venha. Ela é a criaturinha mais veneteira deste mundo.

- Muito bem. Temos agora um recado a dar-lhe. A diretora da Biblioteca Infantil faz questão que o sr. vá fazer uma visita aos seus livros.

- Ótimo! Como o maior prazer. E irei com todo o meu povinho – a Emília, o Quindin...

- Esse não pode entrar. Não cabe na porta, observou Gorenstein.

- Ficará na rua, coitado. É um bicho de muita paz. E que mais?

- Só – disse Mendes levantando-se. Já tomamos muito do seu precioso tempo e não queremos abusar. Os meninos meus colegas desejam prestar-lhe uma homenagem e estão estudando qual possa ser. Não poderia dar-nos uma sugestão?

-Nada mais fácil. Mandem-me de presente uma dúzia de laranjas tangerinas, daquelas graúdas, de casca solta. Que fruta boa a laranja, hein?

Apesar de toda a solenidade do Mendes e do Gorenstein, os olhinhos deles brilharam e veio-lhes água à boca. Por mais que a gente se finja de gente grande, só a lembrança duma laranja cravo já crianciza a gente.

[6] Fonte: http://bijmlobato.blogspot.com.br/p/a-voz-da-infancia.html

[7]Fonte: https://capricho.abril.com.br/famosos/jogo-rapido-com-neymar/

CAPRICHO: Qual é a sua maior qualidade?
Neymar: Estou sempre sorrindo, sempre feliz. Sou bem humorado, mas claro que fico de mau humor às vezes.

O que te deixa de mau humor?

Ah, nada específico. Fico irritado com alguma coisa, mas logo passa. Tipo, acordar cedo é chato. (risos)

Seu maior defeito?

Preciso aprender a mexer no rádio. (risos) E tenho preguiça de falar no telefone.

Qual foi a melhor coisa que você comprou com seu dinheiro?

A casa dos meus pais.

Seu prato preferido?

Arroz, feijão, bife e batata frita.

Quais são seus jogadores preferidos?

Robinho, Ronaldo e Zidane

Qual seu filme preferido?

Podesersérie? Two and a Half Man!

Qual super-herói gostaria de ser?

Homem-Aranha.

Se defina em uma palavra

Ousaaado. (risos)

Se seu quarto estivesse pegando fogo e você tivesse tempo de salvar uma coisa, o que seria?

Meu celular, claro. (risos)

Qual foi ultima coisa que você comprou?

Uma bolsa para minha irmã.

Você não pode sair de casa sem…

Celular, boné, brinco e relógio.

Qual famoso você gostaria de conhecer?

Will Smith.

Qual perfil você mais gosta de seguir no Twitter?

Thiago Leifert, meu parceiro.

É difícil te conquistar, mas o que a garota tem que fazer para você se apaixonar?

Gosto que me dê atenção e carinho. Tipo, não sou um cara que gosta muito de surpresa e essas coisas, fico constrangido. (risos) Não parece, mas eu sou um pouco tímido. (risos

IV[8]

1.Apresente-se: nome completo e idade

2.Qual seu signo?

3.Do que mais gosta na sua aparência? E o que mudaria?

4.Qual foi o seu maior mico?

5.O que deixa você com raiva?

6.Qual a sua maior qualidade e o pior defeito?

7.Qual o assunto predileto de sua turma?

8.Pratica esportes? Qual o seu favorito?

9.Que estilo de pessoa, mais chama a sua atenção?

10. Qual a sua música favorita? E sua banda?

11. Qual é o filme de sua vida?

12. O que você mais gosta de comer?

13. Se você fosse um animal, qual seria?

14. Conte um pouco sobre a melhor festa em que você foi?

15. Se pudesse ser um personagem de um filme, qual seria?

16. Que presente gostaria de ganhar?

17. Qual seu programa de televisão favorito?

18. O que você mais gosta de fazer?

19. Quem é o seu melhor amigo(a)?

20. O que você considera importante numa amizade?

[8] Fonte: http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/cadernoquestionario-para-adolescentes.htm

21. Qual seu ator preferido?
22. Qual sua atriz preferida?
23. Qual a profissão quer seguir? Por quê?
24. Se você pudesse ter poderes mágicos, qual escolheria?
25. O que você carrega na mochila ou na bolsa todos os dias?
26. Qual a primeira coisa que gosta de fazer quando acorda?
27. Gosta de piercing ou tatuagem?
28. Você prefere o dia ou a noite?
29. Qual sua cor preferida?
30. Qual a sua religião?
31. Escreva uma frase que você gosta muito:
32. Você tem medo de quê?
33. Qual artista você gostaria de entrevistar? Por quê?
34. Qual é a viagem dos seus sonhos?
35. O que você faz para melhorar o mundo?
36. O que você faria ou falaria se encontrasse com seu ídolo numa festa?
37. O que você gostaria de perguntar para mim? (não há nenhum compromisso de que eu vá responder)
38. O que você gostaria de pedir ao presidente da republica?
39. Se soubesses que o mundo acabaria amanhã, o que você faria hoje?
40. Qual seu site preferido?
41. Qual sua revista predileta?
42. Qual seu livro preferido?
43. Qual sua matéria preferida?
44. Qual sua opinião sobre as drogas?
45. Como você imagina que vai estar daqui a 10 anos?
46. Conte um dos momentos mais inesquecíveis de sua vida?
47. Quem você desejaria que um marciano levasse embora da Terra?
48. Desenhe você mesma (o):
49. Assinaturas ou escreva seu nome de forma criativa
50. Deixe uma mensagem bem legal para o dono ou dona deste questionário. (Lembre-se que será assim que vou lembrar de você: através de suas respostas e de sua mensagem!).

b) Discussão oral com a turma para diagnosticar os conhecimentos e experiências vivenciadas pelos estudantes acerca do gênero entrevista.

Concluída a abordagem de alguns modelos de entrevistas apresentados aos alunos, faz-se necessário a elaboração de um breve questionamento para iniciar a discussão em sala de aula. Desse modo, esta atividade servirá como diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre esse tipo de gênero. Seguem abaixo algumas questões que podem ser fundamentais para complementação das informações para o docente.

- ✓ Os alunos reconhecem uma entrevista?
- ✓ Quais os tipos de entrevista eles já tiveram acesso ou se já foram entrevistados em alguma situação?
- ✓ De acordo com o entendimento dos alunos acerca do gênero, que entrevista seria interessante para eles?

Esses questionamentos têm o objetivo de colaborar com a compreensão dos alunos acerca das principais características do gênero para que, com isso, consigam contemplar uma entrevista com uma visão mais crítica. Essa etapa poderá ser destacada como uma das mais relevantes, pois, a partir do momento que o professor (a) instiga os conhecimentos de mundo dos estudantes, consegue desenvolver um diagnóstico daquilo que será possível abordar em sala para, então, dar continuidade e se aprofundar ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao observar as dificuldades apontadas nessa primeira etapa, você poderá ter uma ampla visão dos pontos positivos e negativos a serem trabalhados com maior cuidado em próximas oportunidades de ensino.

LEITURA GLOBAL DE TEXTOS DO GÊNERO

Professor(a),

É necessário, neste momento, que apresente aos alunos uma variedade de textos relacionados às entrevistas veiculadas nas mais variadas formas na sociedade e, principalmente, que possam ser encontradas em qualquer lugar. É

importante que você exponha, aos alunos, entrevistas de temas variados. Dessa forma, será possível a edificação de novas compreensões sobre algo já existente.

Nesta etapa, sugerimos que o professor exponha, de maneira geral, o gênero que será trabalhado, fazendo com que o aluno tenha contato com os diversos estilos de entrevista, identifiquem o que elas têm em comum entre si e qual a finalidade de cada uma. Isto ajudará a fortificar os sentidos já adquiridos por eles. Pode ser apresentado à turma, por exemplo, uma entrevista de emprego formal; um Quiz sobre conhecimentos gerais e uma entrevista com uma pessoa famosa ou um personagem fictício.

Com a exposição das variadas entrevistas, será possível também que você apresente a existência de alguns suportes, explicando aos alunos o suporte que pertence a cada entrevista. A seguir, sugerimos que faça uma divisão da turma em equipes pequenas e distribua duas ou três entrevistas diferentes para cada uma. Propomos que você oriente os alunos a fazerem uma breve análise das características mais específicas de cada entrevista, como, "*quem possivelmente teria feito o roteiro da entrevista?", "qual o assunto abordado nas indagações e qual o tipo de linguagem utilizada durante o diálogo?".* E perguntas mais gerais para que eles possam ter a noção da finalidade de cada uma, como, *"No que as entrevistas se diferenciam?", "que finalidade cada texto possui?", "em que contexto ela pode ser utilizada?".*

A etapa seguir é de igual importância, já que é ela a responsável por capacitar os alunos para as etapas posteriores, pois elas exigirão um conhecimento mais delicado do processo de análise do gênero.

Como auxílio, trazemos questionamentos, como proposta, a serem realizadas juntamente à turma. Eles podem ser feitos de forma oral, procurando interagir com os alunos, de forma com que todos possam colaborar, acrescentando novas informações e conhecimentos que vão enriquecer o trabalho realizado.

1. Quem pode ter sido o autor do roteiro das entrevistas?
2. Quando e onde foi realizada a entrevista?
3. Vocês lembram de ter tido contato com outra entrevista? Qual?
4. Qual a principal intenção presente na entrevista?
5. Em qual suporte ela foi veiculada?
6. Quais contribuições essas entrevistas podem trazer ao leitor?
7. Qual o público que pode ter sido destinado esse gênero?
8. Qual, provavelmente, é o público alvo dessa entrevista?
9. Em que suportes podem ser encontrados textos desse gênero?

Ao realizar esses questionamentos, será possível a indagação aos alunos sobre a composição do gênero então trabalhado. A estrutura, as marcas linguístico-enunciativas, serão um fio de condução à compreensão da forma organizacional da entrevista. Como forma de incentivo, você pode levar aos alunos os seguintes questionamentos:

1. De que forma a entrevista pode ser organizada?
2. Qual tipo de linguagem é, predominantemente, utilizado nas entrevistas lidas?
3. Qual elemento gramatical é mais empregado no gênero discutido?
4. Quais recursos forma utilizados nessas entrevistas e, qual a intenção de cada um?

Qual é seu maior defeito?
Eu costumava ficar obcecado com meus pontos fracos. Eu achava que tinha um milhão de defeitos e que precisava corrigi-los sempre, lendo livros e fazendo aulas para melhorar.
Mas, com o tempo, aprendi que não faz sentido ficar tentando melhorar em pontos que não são os meus fortes, e não faz sentido eu me desesperar pensando nas minhas fraquezas. Eu passo mais tempo melhorando no que sou bom.

Com tantos candidatos talentosos, por que deveríamos contratar você?
É isso que estamos todos aqui hoje para descobrir! Não posso dizer para vocês me contratarem. Talvez exista alguém mais perfeito para o emprego - vocês já falaram com outros candidatos ou ainda vão falar, e vocês conhecem melhor o que precisam do que eu. O que posso dizer é: se eu for ideal para a vaga, acho que nós dois saberemos identificar isso.
Onde você se vê daqui a cinco anos?
Sem dúvida, explorando os assuntos pelos quais sou apaixonado - talvez finanças, comércio eletrônico, negócios internacionais. Eu tenho muitas paixões!

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141002_vert_cap_emprego_perguntas_dg

Entrevista "papo adolescente"
Postado por 1°Hawaii - Colégio Catarinense
2010 às 20:02:00 Marcadores: Entrevista, Papo Adolescente

Bom, Aqui está nossa **Primeira entrevista** com uma adolescente, e a escolhida desse mês foi a ***Morgana Souza Rodrigues*** *de* ***15 anos*** *do* ***2°H*** *do* ***Colégio***

1-O que é a adolescência para você?
É a fase em que passamos por transformações físicas e psicológicas. É o período que devemos estudar, mas normalmente, pensamos mais em festas, diversão.

2-Qual a diferença que você vê entre ser criança, adolescente e adulto?
Quando somos crianças quase tudo nos satisfaz, pois não entendemos bem o sentindo de família, amizade, entre outras coisas. A adolescência é o período em que fazemos grande descobertas, conhecemos várias pessoas e começamos formar opiniões. Sobre ser adulto é difícil de falar, pois ainda não vivenciei, mas creio que é um momento mais "sério" em que, provavelmente, construiremos nossas próprias famílias.

3-O que você considera como característica mais especifica da adolescência, da infância e da adultez?
Infância: brincadeiras
Adolescência: diversão
Adulto: responsabilidade

4-Qual a importância dos seus amigos em sua vida?
É neles que eu confio totalmente, que eu divido minhas alegrias e tristezas. Amigos de verdade eu tenho poucos, mas com certeza são os melhores!

5-O que você e seus amigos costumam fazer juntos?
Sair, estudar, conversar, mas principalmente rir ;P

6-Como é a sua relação com os seus pais?

Muito boa. Sempre conversamos abertamente, confio muito nos conselhos deles e sei que eles sempre querem o melhor para mim.

7-Você hoje vê seus pais de modo diferentes do que quando você era mais novo? Qual a diferença?

Sim, acho que normalmente quando somos crianças não entendemos os seus conselhos, mas a medida que vamos amadurecendo, percebemos que eles sempre estão certos.

8-O que você mais gosta de fazer e o que menos gosta?

Gosto muito de ficar na internet, sair com meus amigos, ir à praia etc. Não gosto muito de ler

9-O que você acha que era muito legal na infância e que agora se perdeu na adolescência?

Ir para casa de meus avós, brincar, etc.

10-O que você gosta e o que você não gosta desse período de sua vida?

Gosto de poder está sempre perto de meus amigos e não gosto da “pressão” que colocam em relação ao vestibular.

11-O que é ser adulto pra você e qual seu sonho para a vida adulta?

Ser adulto é ser maduro o suficiente para receber grandes responsabilidades. Sonho em fazer faculdade de arquitetura ou engenharia civil, ser bem sucedida financeiramente e construir uma família.

12-O que você mais gosta de fazer no Colégio Catarinense?

Estudar, conversar com amigos e conhecer novas pessoas.

13- Pra encerrar, diga uma frase que resuma a sua vida de adolescente.

Não há nada impossível porque os sonhos de ontem são as esperanças de hoje e podem virar a realidade amanhã

Twitter: @**morganasr**

http://primeirohcc.blogspot.com.br/2010/04/entrevista-papo-adolescente.html

SISTEMATIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

O gênero entrevista é um gênero discursivo comum nos meios de comunicação, é corriqueiro presenciar pessoas concedendo entrevistas nas rádios, programas de TV, na Internet etc. Não obstante, há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas. Logo, este é um gênero que possibilita a construção de um leque de uso e interpretação, pois este segundo Pinto (2007) "é visto como "uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos". Portanto, abarca diferentes manifestações linguísticas.

A entrevista é organizada, principalmente, sob a forma de perguntas e respostas, sendo o modo mais comum de se conseguir informações para notícias e reportagens. E de acordo com o objetivo ou intenção há métodos diferentes para realizar- lá. Há dessa forma, os seguintes tipos de entrevistas:

- **Entrevista noticiosa**: pretende extrair do entrevistado informações sobre fatos que vão se tornar notícias;
- **Entrevista de opinião:** a que levanta a opinião do entrevistado sobre o assunto pesquisado;
- **Entrevista "de ilustração":** levanta aspectos biográficos do entrevistado, registrando suas ideias, preferências, ambiente em que vive modos de falar, entre outros.
- **Entrevista coletiva**: aquela em que o entrevistado responde a perguntas de diversos repórteres, de diferentes veículos de informações.

HTTPS://APRENDEREAGIR.WORDPRESS.COM/2013/04/23/GENERO-TEXTUAL-ENTREVISTA/

Sendo a entrevista uma situação social de interação que se desenrola em volta de determinado contexto, faz-se necessário entender o processo dinâmico em que a entrevista é condicionada. Alguns fatores são importantes como:

- **A situação da entrevista** (território, cenários, instituto de investigação, etc.);
- **As características do entrevistado** (cognitivas, motivacionais, etc.);
- **As características do entrevistador** (aspetofísico, quadro de referência, etc.);
- **A relação entrevistador/entrevistado** (distância social perceptível, confiança, etc.);
- **A linguagem** (enquantoindício que permite ao entrevistado situar o entrevistador, deve serac essível e conforme às expectativas do entrevistado - sobre o entrevistador -, motivando-o e validando todas as respostas.

Fonte: https://www.infopedia.pt/$entrevista

No geral, a entrevista se caracteriza também por duas finalidades: a) noticiar a opinião de uma figura pública sobre um tema da atualidade (Por ser um tema de importância universal ou por ter relevância especial, por sua conduta história e etc. em relação ao tema em questão); b) noticiar a importância de uma personalidade, instituição ou ocasião que, embora não sendo do conhecimento geral, tenha vindo à tona pelo seu trabalho ou impacto, uma relevância que explique sua exposição.

As entrevistas podem ser de dois tipos: orais ou escritas. Para todas as entrevistas, é fundamental a preparação de um guião que oriente todo o processo. O guião deve apresentar as seguintes orientações: definição de um tema; escolha do entrevistado; escolha do entrevistador e elaboração das perguntas. Para as perguntas, devem-se estabelecer alguns procedimentos como: organizá-las sequencialmente, respeitando uma ordem lógica; devem ser claras e objetivas; o registro linguístico deve ser adaptado ao entrevistado e não podem fugir ao tema escolhido.

O gênero **Entrevista geralmente costuma compor-se de:**

- ***Manchete ou título* – Essa é uma parte que deverá despertar interesse no interlocutor envolvido, podendo ser uma frase criativa ou pergunta interessante;**
- ***Apresentação* – É o momento em que se apresentam os pontos de maior relevância da entrevista, como também se destaca o perfil do entrevistado, sua experiência profissional e seu domínio em relação ao assunto abordado.**
- ***Perguntas e respostas* – Basicamente é a entrevista propriamente dita, na qual são retratadas as falas de cada um dos envolvidos.**

Algumas entrevistas não seguem o esquema exposto acima, apresentando um roteiro mais conciso, somente de perguntas e respostas; outras, ainda, ao invés de retratar as falas em seu modo literal, optam por transcrevê-las usando um discurso indireto.

Para aprofundarmos a leitura e compreensão do gênero discursivo trabalhado, trazemos, aqui, a proposta de uma entrevista com a temática *Família e escola construindo valores e saberes,* para que possa ser trabalhado de uma forma interativa e propicie uma reflexão acerca do texto e de atividades ao longo da SD.

LEITURA DE UM TEXTO DO GÊNERO

ENTREVISTA

Família e escola
parceiros ou rivais?

Texto: Rita de Biagio
Fotos: Iolanda Huzak

A professora Rosely Sayão responde a professores. Ela propõe que a relação entre escola e família seja repensada, no sentido de construir uma nova parceria em prol de uma educação democrática, que tenha em vista a autonomia e a cidadania.

Qual a diferença na aprendizagem do aluno cuja família freqüenta a escola e a do aluno cuja família não freqüenta?

Maria Nazaré da Silva Santos
Maceió/AL

Há mais de um aspecto nessa questão, pois depende do motivo que leva a família à escola. A escola tem um projeto pedagógico, uma filosofia educacional, e em geral discute isso com os pais, em reuniões. No entanto, muitas vezes os pais são chamados com grande freqüência só para falar dos problemas que o aluno apresenta e, nesse caso, nem é preciso a presença constante da família, que deve confiar na competência da escola para resolver os problemas de comportamento ou as dificuldades do aluno. Mas o pai que freqüenta as reuniões pedagógicas e acompanha a proposta da escola, este sim pode ajudar, e muito. Sua presença é um sinal de seu interesse, e ao incentivar o filho a ir à escola, insistir para que vá todos os dias, organizar o tempo para que estude, está de fato ajudando. O resto é com a escola.

Para entrevistar a professora Rosely Sayão a respeito do relacionamento entre a escola e a família, enviamos um e-mail aos coordenadores da TV Escola de todo o Brasil, convidando os professores a formular perguntas. Recebemos cerca de duzentas mensagens, vindas de todas as regiões, e vimos que seria impossível contemplar o amplo espectro de dúvidas e inquietações. Assim, fizemos uma seleção, procurando nos concentrar nas questões que se mostraram mais presentes nas preocupações dos educadores.

Você concorda que a chamada à família para participar da educação escolar da criança expõe a fragilidade da própria instituição escolar, da própria família?

José Luciano Ferreira de Almeida
Curitiba/PR

A questão é bem complexa, porque muitas vezes fica difícil estabelecer a linha divisória entre o que é público e o que é privado. A escola é um espaço público, a família é um espaço privado. A escola não deve invadir o espaço da família, mas o contrário também não pode acontecer. A família é o lugar da unidade, da continuidade; a escola, o lugar da diversidade, da diferença. Nem a família, nem o professor devem ter medo de expor suas fragilidades — todos nós as temos. Se a escola tiver um plano de trabalho bem estruturado, não há o que temer: o professor terá a possibilidade de contar com algum colega para superar as eventuais inseguranças.

Qual seria o verdadeiro papel do professor na família do aluno?

Merelice Marinho Bispo e Lenimar Cecconello
Guaraí/TO

O professor não tem papel na família do aluno, mas sim *com* o aluno. Se esse papel com o aluno for esquecido, o professor acaba investindo energia e tempo em algo para o que não tem competência profissional, e esvazia seu papel legítimo. O que ele precisa é cumprir bem seu papel de professor, que na verdade é duplo: transmitir conhecimento e formar o cidadão. Mas isso ocorre simultaneamente. De que adianta ensinar português, geografia, matemática, se isto não está vinculado ao exercício da cidadania? Por exemplo: se numa classe de trinta alunos a maioria se submete a uma minoria ruidosa, um grupinho de seis ou sete, e o professor se concentra no grupinho e deixa de lado a classe, ele está praticando uma educação autoritária. Ele deve trabalhar com a classe toda, responsabilizar todos. Isso é uma educação democrática. Ela supõe que comecemos o jogo colocando as cartas na mesa, explicitando os direitos e deveres dos alunos e do professor. É muito mais difícil, pois supõe uma discussão exaustiva e muita conversa com os alunos. Mas o resultado é bem melhor.

O que fazer quando a família não dá continuidade ao processo de formação de cidadania que a escola desenvolve?

Luzia Magna de Alencar Saraiva
Crato / CE

O melhor a fazer é enfatizar mais ainda a formação dada na escola: o que o aluno aprender ali, ele irá levar para casa. Antigamente, tanto a escola quanto a família eram autoritárias, e ninguém pensava na relação da escola com as famílias. À medida que foi sendo valorizada a individualidade das crianças, a escola começou a chamar os pais, buscando conhecer um pouco mais seus alunos. Estabeleceu-se uma relação às vezes identificada como parceria que, com freqüência, se manifesta muito mais como rivalidade. E os papéis foram se confundindo. Hoje podemos pensar em uma educação mais democrática, e às vezes não sabemos o que fazer. Esse modelo precisa ser construído na prática, nas ações do dia-a-dia.

Até que ponto o educador pode interferir na conduta familiar? Cabe a ele dizer à criança que os pais estão agindo de forma incorreta?

Nádia Maria Queiroz
Taguatinga/DF

De jeito nenhum. Primeiro, porque o professor não tem condição de avaliar se os pais agem da maneira certa ou errada. Cada família é uma célula, com sua própria identidade, que não cabe a nós avaliar, ou julgar. O professor não tem competência sobre educação de filhos, ele tem formação para educar alunos. Se o professor fosse especializado em educação de filhos, nenhum filho de professor teria problema... Nós precisamos ter humildade no trato com as famílias. Os pais já foram educados, não é o professor que vai educá-los. Escola e família têm um objetivo em comum: educar aquela pessoa, aluno e filho, em uma relação de cooperação, não de rivalidade. É nisso que reside a parceria.

Muitas vezes deparamos com uma criança-problema e descobrimos que a causa maior está na família. Como resolver isso, se os pais dificilmente têm tempo para dedicar à vida do filho ou vir à escola?

Idelúcia Noronha
Montes Claros/MG

A escola tem a excelente chance de oferecer uma outra possibilidade a essa criança, e ao fazer isso já está ajudando muito. Se for se envolver com a família, perde essa chance. A família deu um grande passo, ao colocar o filho na escola. O pai ou a mãe faz o que pode; eles têm sua vida, a escola

não vai conseguir mudá-los. Em educação, nós trabalhamos com a possibilidade de um futuro. Devemos pensar o tempo todo na criança, no aluno, e lembrar que a escola é o lugar da diversidade. Sempre haverá pais que participam mais e outros, menos. A escola tem a obrigação de trabalhar o coletivo, sem ressaltar as diferenças, ajudar os alunos a aprender que é preciso se respeitar e respeitar o grupo.

Como a escola pode estimular a participação das famílias nas lições de casa dos filhos e nas atividades extraclasse (entrevistas, pesquisas etc.)?

Francisca Pinheiro de Souza Borges
Teresina/PI

Para a lição de casa ter sentido, é indispensável que a criança consiga fazê-la sozinha. Se ela precisar da ajuda dos pais, a escola estará apostando na dependência, e não na autonomia. Mas os pais também têm seu papel. A criança não é capaz de dar conta sozinha de todas suas responsabilidades, prefere brincar a fazer lição. Cabe aos pais estabelecer a hora de fazer a lição de casa, ajudar na organização, cobrar... Mas não é seu papel sentar ao lado ou mesmo ajudar a fazer a lição.

Os pais que são analfabetos têm condições de ajudar na aprendizagem das crianças? Como?

Maria Lúcia Duarte
Campinas/SP

Eles já ajucaram, ao colocar o filho na escola. Só o ato de colocar o filho na escola condensa toda a vontade dos pais de que o filho seja melhor do que eles. Mesmo um pai analfabeto tem uma carga de saberes que troca com o filho. Ele passa informações a respeito de seu trabalho, das pessoas que trabalham com ele, dos materiais que usa, da importância social de sua atividade, de sua história de vida... Isso já é o bastante, e promove a interação entre filho e pai, e dos dois com a escola.

A participação das famílias na escola está ainda muito relacionada a questões informativas e/ou festivas. Que situações podem ser criadas para que de fato as famílias participem do processo pedagógico?

Neici de Fátima Medeiros Carvalho
Rio Branco/AC

O processo pedagógico é da competência da escola. Os pais não têm curso para serem professores de seus filhos, mesmo se forem de fato professores. A parceria importante da família com a escola é no sentido de estimular a criança a se envolver ativamente na vida escolar, a ter curiosidade por aprender e interpretar o mundo. Por que o aluno vai para a escola? Com freqüência ele diz "porque meu pai manda", isto é, não é algo de seu interesse. Cabe à escola transformar esse impulso em um gosto pelo saber e pela própria escola, permitir que o aluno entenda o sentido de saber fazer contas de dividir e multiplicar, escrever bem o português. Mas um sentido prático para sua vida. Ao achar que os pais precisam ajudá-lo no seu trabalho, o professor diminui sua própria responsabilidade. Quando um professor encontra uma dificuldade, ele logo pensa "por mais que eu ensine, esse aluno não aprende", em vez de imaginar que talvez seu método, ou seu plano, esteja equivocado. Ele responsabiliza o aluno ou a família, não se interroga. O mau desempenho dos alunos é responsabilidade do professor, muito mais do que ele imagina. Isso pressupõe que ele mude sua postura diante do conhecimento, admitindo que sua responsabilidade social é imensa.

A TRAJETÓRIA DE ROSELY SAYÃO

Psicóloga e professora, a paulistana Rosely Sayão dá consultoria a escolas, educadores e pais sobre a educação de crianças e adolescentes, participa de grupos de discussão, e ainda escreve na imprensa sobre o assunto. Convicta de que é pela via da educação que se produz um outro modelo de civilização, Rosely Sayão trabalha com formação de jovens e de educadores sobre vida sexual, prevenção da gravidez indesejada e DST/AIDS, relação entre a família e a escola e o papel do professor na formação cidadã de seus alunos. Publicou os livros *Sexo é Sexo*, para jovens e adultos; e *Sexo: prazer em conhecê-lo*, para adolescentes.

Professor (a).

Antes de apresentarmos as questões, faremos uma leitura silenciosa do texto para posteriormente lerem em voz alta, de modo que o compreendam melhor. Após a leitura, apresentamos algumas atividades quanto ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à compreensão e interpretação do texto, à construção composicional e ao estilo.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

1. O texto *"família e escola: parceiros ou rivais"* é a junção de várias perguntas. A partir da leitura, reflita sobre qual a organização utilizada por Rita de Biagio e o seu papel social quanto à formulação da entrevista.

_____
_____
_____

2. Após a leitura da entrevista apresentada e de responder as questões anteriores, qual o público-alvo mais evidente a que se destina a entrevista?

_____
_____
_____

3. Qual a finalidade da entrevista para aqueles que a leem?

_____
_____
_____

4. A partir da observação dos dados presentes na entrevista, em qual esfera esse gênero discursivo pode ser encontrado?

_____
_____
_____

5. Sabemos que os textos que costumam circular na sociedade são, em geral, transmitidos por determinado suporte. No caso do gênero estudado, em qual suporte ele está inserido? E em quais outros suportes ele pode se encontrar?

CONTEÚDO TEMÁTICO

Trazemos, aqui, algumas questões referentes ao conteúdo temático para que o aluno possa compreender o que se trata nos textos do gênero trabalhado, especificamente nesta entrevista.

1. Qual o assunto tratado na entrevista?

_____

_____

_____

2. O assunto trabalhado é importante? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

3. Qual a importância da temática trabalhada?

_____

_____

_____

PERGUNTAS DE LEITURA

1. A professora Rosely Sayão apresenta, em suas respostas, algumas características distintas das esferas sociais em questão (escola e família). Quais são elas? (NÍVEL LITERAL)

_____

_____

_____

2. Ao lermos a entrevista, intitulada: *Família e escola: parceiros ou rivais?*, podemos perceber que a entrevistada toma um posicionamento durante todo texto, defendendo seu ponto de vista. De acordo com o que foi lido, Rosely Sayão considera as instituições (família e escola) como sendo parceiras ou rivais? (COMPREENSÃO LITERAL)

_____

_____

_____

3. A partir da pergunta dos professores Merelice e Lenimar /Guaraí-TO, Rosely Sayão apresenta um exemplo sobre o que seria "educação autoritária" e "educação democrática". Com base na leitura, defina com suas palavras esses dois tipos de educação. (NÍVEL INFERENCIAL)

_____

_____

_____

4. Ao responder à pergunta dos professores Merelice Marinho Bispo e Lenimar Cecconello-Guaraí/TO, *"De que adianta ensinar português, geografia, matemática, se isto não está vinculado ao exercício de cidadania?",* o que ela quis dizer com esta afirmativa? (INFERENCIAL)

_____

_____

_____

5. A partir da resposta que Rosely Sayão dá à pergunta da professora Nádia Queiroz de Taguatinga/DF, é possível dizer que a escola pode eliminar os valores que a família repassa para seus filhos? Qual o papel da escola ao acolher crianças e adolescentes de diferentes famílias, realidades, criações? (NÍVEL INFERENCIAL)

_____

_____

_____

6. Família e escola são entidades complementares. Nesse sentido, conforme a autora, "o que o aluno aprender ali, ele irá levar para casa". Assim, o inverso também ocorre, uma vez que a realidade do aluno é também levada para a escola.

a) A partir da sua vivência em sala de aula e da convivência com seus familiares, dê exemplos de aprendizados que você levou de casa para a escola e vice-versa. (COMPREENSÃO-INTERPRETATIVA)

_____

_____

_____

b) Dessa forma, a partir do texto e do seu posicionamento, é importante que a família esteja presente na comunidade escolar na sociedade que temos hoje? Por quê? (INTERPRETAÇÃO)

_____

_____

_____

7. Conforme foi apresentado no texto, a família tem um papel importantíssimo para a construção do indivíduo, juntamente com a escola. Assim, como se dá a participação dos pais da sua comunidade escolar? Há uma relação saudável entre a sua família e a sua escola? INTERPRETATIVO

_____

_____

_____

8. Ainda é comum, nos dias de hoje, vermos pais que se sentam ao lado dos filhos para fazerem as atividades de casa. A professora Rosely Sayão, no entanto, discorda dessa prática, dizendo que se a criança “precisar da ajuda dos pais, a escola estará apostando na dependência, e não na autonomia”. Analise a opinião da professora, dê o seu posicionamento e justifique a sua resposta. (INTERPRETAÇÃO)

_____

_____

_____

9. Ao responder a pergunta da professora Maria Nazaré S. Santos de Maceió/AL, Rosely Sayão afirma que normalmente os pais comparecem na escola "para resolver os problemas de comportamento ou as dificuldades do aluno".

a) Explique como se dá a presença dos pais na sua escola (INTERPRETATIVO)

_____

_____

_____

b) Qual o posicionamento da autora em relação a isso? Você concorda com ela? Justifique sua resposta apresentando argumentos. (INTERPRETAÇÃO)

_____

_____

_____

10. A professora Rosely Sayão fala na entrevista sobre a possibilidade de um futuro melhor para o aluno através da escola. A partir da sua realidade e de exemplos que você conheça, é possível ter um futuro melhor através dos estudos? Dê o seu posicionamento e justifique sua resposta. (INTERPRETAÇÃO)

_____

_____

_____

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

1. As características apresentadas na entrevista reproduzem qual a modalidade? Por quê?

_____

_____

_____

2. Entre o título e o início da entrevista há um pequeno texto. Qual o principal objetivo desse texto?

_____

_____

_____

3. A linguagem utilizada pelo entrevistado corresponde às expectativas dos entrevistados?

_____

_____

_____

4. Como se dá a estrutura da entrevista? Como ela está organizada?

_____
_____
_____

ANÁLISE LINGUÍSTICA

1- (EPILINGUÍSTICA) Operadores argumentativos são palavras ou expressões responsáveis pela conexão entre enunciados, ou seja, palavras que estabelecem relação de sentido devido à articulação dos conectivos, resultando, assim, na coesão de um texto. Para responder às professoras Merelice Marinho Bispo e Lenimar Cecconello de Guaraí/TO, Rosely Sayão faz uso de operadores que possibilitam uma explicação com argumentos mais fortes. Releia os trechos e responda:

“O professor não tem papel na família do aluno, **mas** sim com o aluno.”

“O que ele precisa é cumprir bem seu papel de professor, que na verdade é duplo: transmitir conhecimento e formar o cidadão. **Mas** isso ocorre simultaneamente.”

a) Quais são os efeitos de sentido que os operadores argumentativos em destaque causam nas respostas acima?

_____
_____
_____

b) Quais outros conectivos podem ser utilizados sem que haja alteração de sentido? Justifique.

_____
_____
_____

c) A expressão ***mas*** estabelece a mesma relação de sentido nas duas sentenças? Justifique

_____

_____

_____

d) O uso do conectivo “***mas”*** ressalta de que forma os argumentos que a professora apresenta? Explique.

_____

_____

_____

2- (EPILINGUÍSTICA) Os operadores argumentativos são fundamentais na construção do discurso, esses também podem assumir diferentes funções dependendo do contexto em que são utilizados, pois são responsáveis pela sinalização da argumentação dos enunciados, já que entre os parágrafos, períodos ou orações há sempre uma relação de sentido. Analise o seguinte trecho da resposta à professora Nelci de Fátima Medeiros Carvalho-Rio Branco/AC e responda:

“**Por que** o aluno vai para a escola? Com freqüência ele diz ‘**porque** meu pai manda’, isto é, não é algo de seu interesse.”.

a) Os conectivos **por que**/***porque*** aparecem de forma diferente na sentença acima para indicar um fato comum da vivência escolar. Qual a relação de sentido desse(s) marcador(es) conforme sua colocação em cada uma das suas formas?

_____

_____

_____

b) Qual a função desse conectivo no texto de resposta? Por qual conectivo este(s) pode(m)ser substituído(s) sem causar alteração de sentido?

_____

_____

_____

3- (METALINGUÍSTICA) Os operadores argumentativos são responsáveis por manterem a coesão no texto, além de mostrarem sua força na argumentação.

Assim, alguns desses elementos aparecem na entrevista estudada na seguinte resposta de Rosely Sayão à pergunta de Nelci de Fátima Medeiros Carvalho-Rio Branco/AC: “Por que o aluno vai para a escola? Com freqüência ele diz “porque meu pai manda”. A partir das duas formas que a palavra “porque” se apresenta, explique a diferença na escrita de cada uma delas. Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

4- (METALINGUÍSTICA) Os operadores argumentativos de oposição são aqueles que se declaram contrários à posição defendida anteriormente, como: *mas, porém, entretanto, no entanto, todavia etc.* Há também aqueles que se apresentam com a função de somar algo à ideia anterior, como: *e, também, além de, ainda, bem como.* Ao responder a pergunta da professora Francisca Pinheiro de Souza Borges-Teresina/PI, Rosely Sayão afirma:*“Para a lição de casa ter sentido, é indispensável que a criança consiga fazê-la sozinha. Se ela precisar da ajuda dos pais, a escola estará apostando na dependência,* ***e*** *não na autonomia.*

a) A partir da frase acima, analise e reflita sobre a função que o “e” está exercendo no enunciado. Ele está adicionando uma ideia à outra ou está exercendo outra função? Qual seria? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

5- (METALINGUÍSTICA) Nos operadores argumentativos podemos encontrar quatro formas para o “porque”. O “**por que”** separado e sem acento é utilizado para interrogações diretas, indiretas e algumas variações. O **“porque”** junto e sem acento é utilizado em afirmações e o seu sentido pode ser substituído pelo operador argumentativo “**pois”.** O **“por quê”** separado e com acento é empregado ao final de frases interrogativas tanto na sua forma direta quanto indireta. Por fim temos o **“porquê”** junto e com acento. Este funciona como substantivo, uma vez que é antecedido de artigo.

a) Observe a frase a seguir: “A questão é bem complexa, porque muitas vezes fica difícil estabelecer a linha divisória entre o que é público e o que é privado.” A partir

dessa afirmação, construa novas frases utilizando as outras formas de “porque” apresentadas. Adeque cada operador argumentativo de acordo com o sentido que pretende estabelecer.

_____

_____

_____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITA

Professor, (a)

O momento agora é de estimular seus alunos a produzir, visto que já passamos pelos seguintes processos:

- Apresentação das características do gênero entrevista;
- Leituras de diferentes entrevistas;
- A diferenciação de gêneros semelhantes;
- Discussão da temática que orientará a produção textual.

Vale lembrar que na proposta de produção, é indispensável seguir as seguintes etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita. E que é de suma importância apresentar aos seus alunos as condições de produção, propostas por GERALDI (1997), que são:

- O que escrever (o aluno precisa ter domínio em relação a temática proposta para a SD);
- Para quem escrever (ao escrever, o aluno precisa pensar em seu público alvo – a quem os textos serão destinados – para que possa realizar as etapas seguintes);
- Para que escrever (a escrita precisa ter um objetivo, uma finalidade que não seja apenas avaliativa);
- Como escrever (utilizar estratégias para desenvolver essa escrita, como: contemplar as características do gênero, sua estrutura composicional e suas marcas linguísticas-enunciativas).

A produção será feita de maneira individual. Cada aluno ficará responsável por elaborar a sua entrevista. Sugerimos que antes de iniciar as atividades, disponibilize aos alunos algum tempo para que possam fazer uma pesquisa sobre a temática proposta (*Família e escola construindo valores e saberes*), para isso, leve a eles: jornais, revistas, livros etc., para que ajude na elaboração das suas produções.

Você também poderá instigá-los a criar perguntas a partir de sua experiência e vivência entre a família e a escola.

Com as entrevistas prontas, divida a turma em duplas. Cada aluno terá o papel de entrevistador e de entrevistado. No primeiro momento, um dos alunos será o entrevistador, fará as perguntas que elaborou e, posteriormente, a transcrição. No segundo momento, os papeis se invertem, e o entrevistador passa a ser o entrevistado, o segundo aluno, que antes respondeu os questionamentos do colega, agora realizará a sua entrevista.

SUGESTÃO: Se possível, solicite aos alunos que façam a gravação (áudio) das entrevistas, pois este gênero também é marcado pela oralidade e que é fruto da interação, isto é, o entrevistador (aquele que faz as perguntas) e o(s) entrevistado(s), (aquele que responde às perguntas). Essa prática ajuda, e muito, o processo de transcrição das falas.

Caro aluno (a),

Chegou a hora em que você terá a oportunidade de elaborar sua própria entrevista. Lembre-se de abordar a temática trabalhada na SD (*Família e escola: construindo valores e saberes)*, e de produzir seguindo as características do gênero. Primeiramente você fará o papel de entrevistador e seu colega de entrevistado, posteriormente os papeis deverão se inverter. Sua produção será colocada no mural da escola e também será produzido um jornal ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola. Para tanto, siga as orientações da tabela a seguir:

Gênero	Entrevista
Tema	Família e escola: construindo valores e saberes
Público alvo	Comunidade escolar
Produção	Em dupla

Professor (a),

Nesse momento, os alunos poderão iniciar a produção da entrevista. Sugerimos que você retome brevemente as características do gênero entrevista,

para reforçar o que eles aprenderam durante cada etapa da SD. Em seguida, ao término produção da escrita, é interessante que o aluno tenha a chance de corrigir seu próprio texto, pois dessa forma ele será capaz de avaliar seu texto, e assim, fazer as alterações que achar necessárias. Recomendamos a tabela abaixo, para esse momento de autocorreção, pois nela contém alguns critérios que irá auxiliar os alunos nesse processo.

Escola: _____
Professor (a): _____
Aluno: _____
Série/Turma: _____ Data: ____/____/_____

Critérios Revisão do Texto	Ins.	Reg.	Bom	Exe.
O título da entrevista está guiando o objetivo do tema proposto e seduz o leitor?				
A temática proposta e trabalhada na SD (*Família e escola construindo valores e saberes*) está sendo abordada?				
A entrevista apresenta um subtítulo e uma introdução?				
Está contendo a apresentação do nome do entrevistador e do entrevistado?				
O texto apresenta aspectos característicos de uma entrevista?				
Os operadores argumentativos estão sendo utilizados?				
Os conectivos ajudam a esclarecer e guiar os argumentos?				
A linguagem utilizada está adequada ao gênero entrevista (linguagem direta)?				
A entrevista possui uma formação de opinião? Está demonstrando o posicionamento crítico do entrevistado?				

Os argumentos apresentados na entrevista conseguem mobilizar e fazer o leitor refletir?				
Há adequação da linguagem na transcrição das respostas? As marcas da oralidade foram excluídas?				

Na fase da revisão, é importante fazer levantamentos que causem aos seus alunos reflexões a respeito da sua produção, e assim ele poderá provavelmente reformular e/ou reestruturar o seu texto. Cabe ressaltar, que você poderá ultrapassar as correções gramaticais, pois a intenção é fazê-los refletir sobre a sua produção. Essa etapa é muito importante, já que sua mediação é indispensável para aprimorar a escrita dos seus alunos.

Depois da etapa de revisão, é o momento da reescrita do texto (da entrevista) pelos alunos. No término dessa etapa os alunos irão entregar as entrevistas transcritas pós mediação e finalizadas para que possam ser anexadas em um mural na escola a fim de que toda ou grande parte da comunidade escolar tenha acesso.

PROPOSTA DE DIVULGAÇÃO/CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS

Professor (a),

Após a etapa de escrita e reescrita do texto proposto, temos a produção final. Em seguida, os textos produzidos serão socializados inicialmente na sala de aula para que os alunos expliquem as suas produções aos colegas de turma. Após esta primeira etapa, os textos poderão ser divulgados em um mural na escola através da proposta de uma culminância organizada pelos alunos e pela direção da escola.

A proposta de divulgação tem uma grande importância para que o aluno compreenda sobre o papel social que os gêneros desempenham na sociedade. Dessa forma, é imprescindível que estes textos circulem na comunidade escolar a fim de que os alunos compreendam quanto à função social da sua escrita, além de possibilitar outros interlocutores aos seus textos. Para tanto, apresentamos as seguintes etapas para a divulgação:

1° passo: Organizar as entrevistas por ordem alfabética de acordo com os nomes dos entrevistadores e entrevistados ou por título.

2º passo: Digitar (ou escanear) e Imprimir as entrevistas produzidas pelos alunos para serem anexadas no mural.

3° passo: Preparar o mural no espaço escolar em que será realizada a culminância para publicação e apresentação das produções dos alunos.

4º passo: Além de disponibilizar o material no mural da escola, o (a) professor (a) poderá criar um blog com os alunos para que os textos também possam ser disponibilizados na internet.

Professor (a),

O trabalho com o gênero entrevista pode ser de grande aprendizado para seus alunos, visto que a intenção não é apenas possibilitar o acesso a diferentes gêneros discursivos, mas fazer com que o aluno conheça e domine práticas linguísticas que fazem parte da sua realidade.

Boa aula!

REFERÊNCIAS

ENTREVISTA Família e escola: Parceiros ou Rivais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista28/PDF/entrevista.pdf. Acesso em: 9 Out. 2017.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.