

Da entrevista oral à entrevista escrita: uma proposta de sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível

*Gabriele Cristine Carvalho (IFMG)**

<https://orcid.org/0000-0002-9871-2895>

*José Manoel Siqueira da Silva (UFS – IFMG)***

<https://orcid.org/0000-0002-5928-3450>

*Victor Renê Andrade Souza (UFS – IFMG)****

<https://orcid.org/0000-0003-0392-2839>

Resumo:

Um dos desafios do ensino de português como língua materna é o de articular as práticas de linguagem preconizadas nos documentos oficiais (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) de modo contextualizado e significativo para o aluno. Neste texto, apresentamos uma proposta de sequência didática baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2003) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Propomos uma sequência didática relacionada aos impactos da pandemia de Covid-19 no mundo do trabalho à medida em que são desenvolvidas habilidades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa, especificamente a relação entre oralidade e escrita, a partir da retextualização de entrevistas orais para a modalidade escrita. Apresentamos, detalhadamente, a sequência didática e analisamos sua aplicação em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas,

-
- * Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do grupo de estudos Enunciar e do Laboratório Integrado de Práticas Educativas (LAPES). Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia). E-mail: gabriele.carvalho@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3877291725993042>.
- ** Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduando em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: manoelsqr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4016928659776581>.
- *** Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Pós-graduando em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: victor.andrade573@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6402436577817417>.

durante a pandemia de Covid-19. A partir disso, evidenciamos a produtividade da proposta e apontamos para a possibilidade de replicação em outros contextos educacionais.

Palavras-chave: Sequência didática; Oralidade; Escrita; BNCC; Pedagogia culturalmente sensível.

Abstract:

From the oral interview to the written interview: a proposal for a didactic sequence from the perspective of culturally sensitive pedagogy

One of the challenges of teaching Portuguese as a mother tongue is to articulate the language practices recommended in official documents (reading, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis) in a contextualized and meaningful way for the student. In this paper, we present a proposal for a didactic sequence based on the theoretical-methodological assumptions of Dolz, Noverraz and Shneuwly (2004), in the perspective of culturally sensitive pedagogy (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2003) and on the guidelines of the *Base Nacional Comum Curricular* (National Common Curricular Base) (BRAZIL, 2017). We propose a didactic sequence related to the impacts of the Covid-19 pandemic on the world of work as skills related to the Portuguese curricular component are developed, specifically the relationship between orality and writing, from the retextualization of oral interviews to the written modality. We present, in detail, the didactic sequence and analyze its application in a 7th grade of an elementary school class of the municipal network of Água Branca, in the countryside of the state of Alagoas, during the Covid-19 pandemic. We highlight the productivity of the proposal and point to the possibility of replication in other educational contexts.

Keywords: Didactic sequence; Orality; Writing; BNCC; Culturally sensitive pedagogy.

1 Introdução

Articular, de modo contextualizado e significativo para o aluno, as práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), preconizadas nos documentos oficiais, é um dos desafios do ensino de português como língua materna. Essa questão se potencializou ainda mais devido ao contexto de ensino remoto emergencial/ensino híbrido imposto pela pandemia de Covid-19, no qual o professor se viu distante dos alunos e, por conseguinte, precisou mobilizar novas es-

tratégias para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante desse cenário, como professores de Língua Portuguesa, sentimos a necessidade de intensificar práticas que gerassem mais engajamento dos estudantes. Neste artigo, apresentamos uma sequência didática para o desenvolvimento do gênero entrevista, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BOR-

TONI-RICARDO, 2003) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Propomos uma sequência didática relacionada aos impactos da pandemia de Covid-19 no mundo do trabalho, especificamente no contexto da comunidade escolar, à medida em que são desenvolvidos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente a relação entre oralidade e escrita – frente a existência de ações pedagógicas que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade (MARCUSCHI, 1999; FURST, 2014; NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017), a partir da reatualização (MARCUSCHI, 2010) de entrevistas orais para a modalidade escrita.

A proposta foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas, durante a crise sanitária que se instalou devido ao SARS-CoV-2. Neste texto, descrevemos a sequência didática criada e analisamos sua aplicação, de modo a evidenciar a produtividade da proposta e a possibilitar sua replicação em outros contextos educacionais. Neste texto, descrevemos a sequência didática criada e analisamos sua aplicação, de modo não somente a evidenciar a eficácia de produtos educacionais como o proposto, mas também de possibilitar sua replicação em outros contextos educacionais, o que poderá possibilitar um aprimoramento da prática de professores da educação básica (AZEVEDO; FREITAG, 2020).

As três primeiras seções deste texto correspondem aos nossos fundamentos teórico-metodológicos, nas quais i) discutimos aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa, principalmente as relações entre oralidade e escrita, associando com os diferentes campos de atuação da vida social do estudante; ii) destacamos a produ-

tividade de produtos educacionais, como as sequências didáticas, e a importância do compartilhamento dessas propostas pedagógicas; e iii) tratamos dos postulados teóricos relacionados às sequências didáticas e à perspectiva da pedagogia culturalmente sensível. Em seguida, apresentamos os resultados da execução da sequência didática, descrevendo e analisando seu processo de implementação em sala de aula. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 Práticas de oralidade e escrita e campos de atuação

O Ensino Fundamental é visto como o período no qual o estudante começa a compreender e exercer a sua cidadania frente ao mundo no qual está inserido, posicionando-se de maneira crítica em relação aos elementos que o circundam (BRASIL, 1996). Trata-se, então, de um período no qual os estudantes passam por um processo de criação de sua identidade. Com isso, é preciso assegurar que esses sujeitos desenvolvam na escola um conjunto de valores e habilidades (linguísticas e sociais) que possam ser mobilizados em sua atuação cidadã.

Desde a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o ensino de Língua Portuguesa tem como foco o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, com ênfase nos usos sociais da linguagem. Através do desenvolvimento das práticas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, espera-se que o/a estudante possa perceber como a língua se relaciona com a sociedade e como pode mobilizá-la em função das diferentes demandas sociais.

Mais recentemente, a BNCC, promulgada em 2017, enfatiza que, ao ensino do componente Língua Portuguesa, cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contri-

buam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica” (BRASIL, 2017, p. 67-68). Para atingir esse objetivo, o ensino deve ser guiado por eixos de integração, que correspondem justamente às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. O componente metalinguístico, nesse sentido, deve ser mobilizado em função das práticas linguísticas, não como um fim em si mesmo. Práticas antes tomadas como secundárias, como a oralidade (MARCUSCHI, 1999; FURST, 2014; NEGREIROS; BOAS, 2017), assumem maior destaque, tornando-se elementos integrantes do ensino de Língua Portuguesa, não mais permanecendo à margem.

Para Marcuschi (2010), oralidade e escrita não devem ser compreendidas como práticas linguísticas opostas. As diferenças existentes entre as duas modalidades trazem à tona “a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14), porque diferentes práticas sociais exigem diferentes usos linguísticos.

O aluno, quando chega à escola, já possui conhecimento de sua própria língua, uma vez que é falante dela.¹ Conscientizar os alunos acerca dos aspectos que compõem a língua em suas múltiplas manifestações implica fazê-los reconhecer que a oralidade e a escrita não são opostas: “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Bortoni-Ricardo (2005) propõe um *continuum* oralidade-letramento, constituído nos extremos por práticas sociais de orali-

dade e de escrita. No entanto, dentro desse *continuum*, não há limites rígidos, de modo que não podemos conceber, por exemplo, a fala como informal e a escrita como formal, tendo em vista que existem gêneros orais formais, altamente monitorados, e, por outro lado, gêneros escritos informais.

Essa complexidade pode ser percebida no ato de retextualizar proposto por Marcuschi (2010). Para o autor, o processo de retextualização envolve uma série de operações complexas realizadas durante a passagem de um texto de uma modalidade à outra, como da fala para a escrita, como propomos aqui. Entretanto, o processo não é simples, automático. Retextualizar não significa simplesmente transcrever o que foi dito oralmente. É preciso considerar as especificidades entre os gêneros orais e escritos envolvidos dentro do *continuum* oralidade-letramento. As operações de retextualização consideram aspectos relativos tanto à forma e à substância, quanto ao conteúdo e à expressão. Quanto ao processo de aprendizagem de língua, ele pode ser produtivo não apenas por permitir o trabalho com o gênero, mas por ampliar a compreensão de como se estruturam as modalidades da língua dentro do *continuum*, em que cada modalidade tem suas especificidades e estão associadas a usos sociais da linguagem específicos. Compete à escola esclarecer aos alunos que cada modalidade da língua se relaciona com diferentes campos de atuação.

Sobre os campos de atuação, a BNCC orienta que o trabalho com as práticas de linguagem seja desenvolvido de modo contextualizado: “essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). As práticas de linguagem são, então, organizadas em torno de campos de atua-

1 Utilizamos conhecimento aqui no sentido de conhecimento implícito ou competência linguística.

ção: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como campo da vida pública. Esses campos de atuação estão organizados de modo a permitir um ensino contextualizado, com progressão sistemática das práticas e foram selecionados

por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 84).

E a esses campos de atuação estão associados gêneros, práticas, atividades e procedimentos. O documento esclarece, no entanto, que não há uma rigidez nessa seleção. São sugeridos gêneros para cada campo de atuação, mas isso não significa obrigatoriedade, há flexibilidade.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, o que envolve os Anos Iniciais e os Anos Finais, o documento preconiza competências específicas para o ensino de língua portuguesa que devem ser desenvolvidas, de modo progressivo e sistemático. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente, preconiza-se um aprofundamento da formação do educando, a partir

do contato com gêneros textuais de diversos campos de atuação. Os gêneros jornalísticos e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e a persuasão. Todo esse processo é organizado em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, com especificações para cada nível da etapa.

Para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, destaca-se o campo jornalístico-midiático, a partir do qual se pretende

propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem **na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas**, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p. 140, grifos nossos).

Os gêneros do campo jornalístico-midiático estão presentes no cotidiano do estudante. É por meio desses gêneros que os indivíduos podem observar a exposição de posicionamentos e fatos pelo uso que se faz da língua. Nesse contexto, as práticas de linguagem devem ser trabalhadas de modo a desenvolver nos estudantes habilidades linguísticas que lhes permitam compreender sentidos em circulação e agir socialmente por meio da mobilização de recursos linguísticos.

Em que pesem as orientações contidas no documento normativo da BNCC, é um desafio implementá-las em sala de aula, tendo em vista a relação indissociável entre os eixos integrativos e o papel relegado aos conhecimentos metalinguísticos; o que impli-

ca uma quebra de paradigmas relacionados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa.

3 A produtividade dos produtos educacionais

Uma maneira de prospectar práticas pedagógicas alinhadas ao que é preconizado em documentos normativos é mediante o compartilhamento de práticas pedagógicas sujeitas à avaliação da comunidade científica e replicáveis em outros contextos educacionais. Existem muitas formas de intervir pedagogicamente e de socializar boas práticas (AZEVEDO; FREITAG, 2020). O desenvolvimento e o compartilhamento de materiais didáticos e produtos educacionais é uma ação que contribui para o aprimoramento das aulas de língua portuguesa, permitindo a replicação de práticas cientificamente validadas e reproduzíveis em outros contextos educacionais.

O trabalho desenvolvido no bojo dos mestrados profissionais em Letras (FREITAG, 2017) e dos cursos de especialização *latu sensu*, como a Especialização em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Arcos,² são exemplares disso. Esses cursos têm contribuído para a formação continuada de professores pesquisadores e os resultados dessas investigações têm sido convertidos em produtos educacionais (cadernos pedagógicos, módulos didáticos etc.) que possibilitam a replicação por outros professores em outras realidades.

O desenvolvimento desses produtos envolve uma série de questões: “no ciclo da pesquisa-ação, partimos da identificação de

um problema para o desenvolvimento de um produto que possa atender às necessidades delimitadas inicialmente” (AZEVEDO; FREITAG, 2020, p. 36). O produto é resultado da tomada de decisões iniciais para que haja um resultado satisfatório para o que foi proposto. Desse modo, o

produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir de pesquisa científica (o ciclo acadêmico) para a resolução de um problema (o ciclo da ação) com contribuições para o aprimoramento da prática profissional de professores da Educação Básica (AZEVEDO; FREITAG, 2020, p. 36).

Se nosso foco, em sala de aula, é desenvolver habilidade X nos alunos, é necessário que, *a priori*, partamos do problema existente. Tomamos como exemplo a relação entre oralidade e escrita. Se queremos que nossos alunos tenham consciência dos aspectos constitutivos da oralidade e que observem quais aspectos da oralidade (não) passam para a escrita, é necessário que busquemos, inicialmente, identificar quais os problemas existentes nessa relação: há transposição de traços orais para a escrita? Há desconhecimento dos diferentes contextos de utilização das diferentes modalidades? Metodologicamente, como trabalhar essa transposição?

Uma maneira de estruturar práticas pedagógicas, e compartilhá-las, é mediante a elaboração de sequências didáticas. Defendemos, neste artigo, que a elaboração de uma sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível é uma forma eficaz de estruturar práticas pedagógicas que poderão ser compartilhadas e, posteriormente, replicadas.

4 As sequências didáticas e a pedagogia culturalmente sensível

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “uma ‘sequência didática’ é

2 O acervo de produtos pedagógicos desenvolvidos no escopo do curso é disponibilizado gratuitamente para que outros professores e outras escolas possam reutilizar estas práticas inovadoras: <https://sites.google.com/ifmg.edu.br/pgd/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>.

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, o objetivo da sequência didática é permitir a aquisição de um gênero e, por conseguinte, o domínio de habilidades linguísticas e textuais contextualizadas. Os autores ressaltam a necessidade de se ensinar os gêneros que os alunos não dominam, bem como os gêneros da esfera pública, como os jornalísticos.

Como procedimento metodológico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma estrutura que deve servir de base para o desenvolvimento das sequências, que envolve a apresentação da situação, a partir de: (i) uma explicação detalhada da tarefa que os alunos deverão desenvolver; (ii) uma produção inicial, que funcionará como uma avaliação diagnóstica; (iii) módulos, constituídos de atividades que permitirão instrumentalizar os alunos a dominar o gênero; e (iv) uma produção final, a qual permitirá aos discentes colocar em prática os conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos.

A modularidade é o princípio mais importante dessa teoria, permitindo a aquisição de toda a complexidade da produção de um gênero mediante atividades diversificadas, que explorem diferentes nuances do texto, permitindo ao aluno “a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Os autores ainda destacam que esse método permite a aprendizagem de uma linguagem técnica sobre os gêneros trabalhados.

A sequência que apresentaremos se baseia nesse modelo, já que tem como objetivo central o desenvolvimento do gênero entrevista (nas suas diferentes modalidades), mas foi adaptada às necessidades da turma e do professor regente e às condições peda-

gógicas impostas pelo contexto pandêmico³ e atua em diálogo com a pedagogia culturalmente sensível.

Pensando nas questões que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar, Erickson (1987) apresenta uma proposta pedagógica que considera as diferenças culturais interacionais entre professor e aluno como fundamentais para o sucesso escolar. O autor mostra, com base nas pesquisas realizadas por antropólogos orientados pela sociolinguística, que a diferença nos estilos culturais de comunicação tem um importante papel na aprendizagem escolar dos estudantes oriundos das minorias (por exemplo, étnicas, econômicas e linguísticas). O autor explica que, embora muitas vezes professores e alunos façam parte da mesma comunidade de fala (*speech communities*), têm diferentes redes de fala (*speech networks*) – apresentando, por exemplo, diferenças na maneira de apresentar ironia, sinceridade, afetividade, desinteresses etc. –, podendo levar a mal-entendidos e, posteriormente, ao desinteresse escolar ou baixo rendimento. Propõe, então, uma pedagogia culturalmente sensível (*a culturally responsive pedagogy*), que

é um tipo especial de esforço realizado pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, promovendo a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente para além dos mal-entendidos interculturais, evoluindo para confrontos amargos nesse intercâmbio de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 355, tradução nossa).⁴

3 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que as sequências “não devem ser consideradas um manual a ser seguido passo a passo” (p. 107). Cabe ao professor realizar escolhas com base no conhecimento já adquirido pelos alunos, visando alcançar objetivos reais relacionados às suas possibilidades.

4 No original: “is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by

Bortoni-Ricardo (2003) aplica os princípios da pedagogia culturalmente sensível à Sociolinguística Interacional. Como proposta metodológica dessa abordagem para a sala de aula, Bortoni-Ricardo (2003) defende que as estratégias interativas devem ocorrer por meio de “andaimes”, visto que estes são um recurso pedagógico importante nos eventos de letramento⁵. O *scaffolding* ou *andaime* é um tipo de interação que ocorre quando um membro é mais competente do que o outro na interação, auxiliando-o a adquirir certas habilidades, o que, na sala de aula, associamos, principalmente, à relação professor-aluno (BORTONI-RICARDO, 2003).⁶ No caso do ensino de língua portuguesa, os andaimes possibilitariam a aquisição dos estilos mais monitorados da língua, isto é, quando ocorre um grau maior de planejamento ou de atenção na produção oral ou escrita.

A autora cita, como formas de aplicação da pedagogia culturalmente sensível,

teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers” (ERICKSON, 1987, p. 355).

5 Vários autores, como Kleiman (2005) e Soares (1998), diferenciam alfabetização de letramento. Para as autoras, a alfabetização é a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, já o letramento inclui as práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Nessa concepção, um indivíduo pode ser analfabeto, mas ter um grau de letramento, já que está inexoravelmente inserido em uma cultura letrada como a nossa. Kleiman (2005) define os eventos de letramento como “a ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionada ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição” (p. 23).

6 Como se vê, há uma clara relação com a teoria da “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, que é citado por Bortoni-Ricardo (2003) e por Erickson (1987).

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 134).

Como se poderá ver, na próxima seção, essas concepções teórico-metodológicas foram consideradas para o desenvolvimento e aplicação da sequência didática proposta, pois a temática (pandemia), o gênero textual (entrevista) e os textos modelares que a compõem (entrevistas com personalidades jovens que fazem parte do universo dos alunos) foram selecionados cuidadosamente com o objetivo de valorizar as vivências e as experiências dos alunos, tornando o ambiente escolar acolhedor para a promoção da aprendizagem. Além disso, em todos os momentos da execução dessa proposta o conhecimento prévio dos estudantes (linguístico, textual e sociocultural) foi acionado, ratificando-o como falante legítimo. Portanto, desenvolver uma sequência didática sobre retextualização com base em uma pedagogia culturalmente sensível permite articular as práticas de linguagem de modo significativo e contextualizado. Os resultados da aplicação do nosso produto educacional são apresentados a seguir.

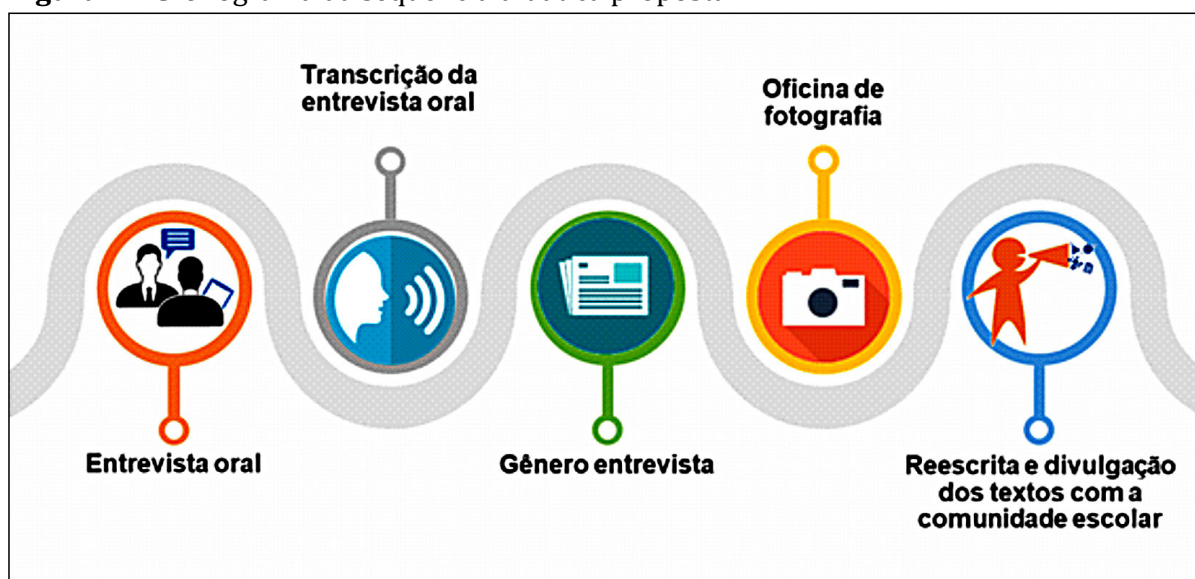
5 Uma proposta de sequência didática

A sequência didática proposta consiste em um conjunto de cinco aulas voltadas

ao trabalho do gênero entrevista⁷, ressaltando aspectos da oralidade e da escrita da Língua Portuguesa, partindo do reconhecimento dos elementos constitutivos da modalidade oral da língua à retextualização para um gênero escrito. Sugerimos

uma sequência didática que parte de uma temática social latente nos alunos, a pandemia de Covid-19,⁸ para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.⁹ O cronograma das aulas pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – Cronograma da sequência didática proposta.



Fonte: Elaboração própria.

A primeira aula teve como objetivo apresentar aos alunos a proposta, iniciar a discussão acerca do gênero entrevista oral e instrumentalizá-los para a realização de entrevistas com pessoas da comunidade que continuaram trabalhando durante a pandemia de SARS-CoV-2. Na segunda aula, a proposta foi discutir aspectos constitutivos da oralidade, através da transcrição das próprias entrevistas realizadas pelos alunos. A terceira aula foi direcionada à discussão da

entrevista escrita – produção final, e a quarta, à sensibilização acerca dos aspectos multimodais do gênero. A última aula da sequência foi destinada à revisão dos textos a partir da avaliação do professor e à socialização dos resultados com a comunidade escolar.

Todas as atividades estão descritas no Quadro 1, com indicação das habilidades mobilizadas conforme a BNCC, de modo que possam ser replicadas em outros contextos educacionais. Um conjunto de slides foi de-

7 A escolha do gênero deu-se devido às atividades desenvolvidas durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa no 7º ano, pois uma das oficinas propunha a realização de uma entrevista oral com algum habitante do lugar onde os estudantes viviam, de modo que os alunos já tinham, em algum grau, conhecimento sobre o gênero. Assim, consideramos produtivo expandir esse conhecimento. Além disso, cabe destacar que esse gênero integra o campo de atuação jornalístico-midiático proposto pela BNCC (2017).

8 Ressalvamos que a seleção da temática a ser trabalhada deve ser adaptável a cada contexto educacional, de modo que a questão norteadora das atividades dialogue com o meio social da comunidade escolar (ERICKSON, 1987).

9 Apesar de destacarmos os aspectos linguísticos, apontamos para o potencial interdisciplinar da proposta, que pode mobilizar outras áreas do conhecimento, como a Matemática, ao tratar, por exemplo, quantitativamente os dados das entrevistas.

envolvido para mediar todos os encontros.¹⁰

Quadro 1 – Esquema geral da sequência didática.

Aula 1: Entrevista oral
Objetivo: Apresentar aos alunos a proposta, iniciar a discussão acerca do gênero entrevista oral e instrumentalizá-los para a realização de entrevistas com pessoas da comunidade que continuaram trabalhando durante a pandemia de Covid-19.
Habilidades (BNCC): (EF69LP10), (EF69LP13).
Atividades Propostas 1) Apresentar à turma a sequência didática a ser desenvolvida em sala. 2) Sensibilizar os alunos acerca da proposta de documentar a rotina dos trabalhadores durante a pandemia de Covid-19 por meio de entrevista oral e escrita, reforçando a importância deles como agentes transformadores da comunidade. 3) Discutir com os alunos o passo a passo para a realização de uma entrevista, apresentando instruções de como realizá-la (roteiro, seleção do entrevistado, comportamento do entrevistador, ambiente de realização da entrevista, posicionamento do gravador – celular etc.), partindo dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero e do papel do entrevistador, além de ilustrar a situação com uma entrevista exemplar (um vídeo). É recomendável que o roteiro de entrevistas seja construído colaborativamente, ou seja, alunos e professores, durante a aula, devem elaborar, juntos, as perguntas-base a serem feitas ao entrevistado. O professor deve mediar essa construção e anotar as questões que surgirem, limitando o número de questões para que a entrevista não se estenda. 4) Solicitar, como tarefa para aula seguinte, a realização de uma entrevista com um conhecido que tenha, de algum modo, mantido sua rotina de trabalho durante a pandemia de Covid-19. Preferencialmente, recomenda-se que os alunos já consigam definir seus potenciais entrevistados em sala e que utilizem o celular para gravar a entrevista. Deve-se esclarecer que os alunos devem compartilhar os áudios de suas entrevistas no grupo do <i>WhatsApp</i> da turma, de modo que todos tenham acesso às gravações. ¹¹

10 Com vistas a viabilizar a replicação dessa sequência, disponibilizamos todo o material em um repositório permanente, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/136jZf4BwsY7ntsZyGpRnoW5QjmdRKC-zH/view?usp=sharing>.

11 Por conta da pandemia, os alunos não puderam se reunir em grupo. A socialização por meio do grupo de *WhatsApp* foi a forma mais eficiente que encontramos para o acesso aos avanços dos alunos.

Aula 2: Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade

Objetivo: Discutir aspectos constitutivos da oralidade, através da transcrição das próprias entrevistas realizadas pelos alunos.

Habilidades (BNCC): (EF69LP19), (EF69LP12).

Atividades Propostas

- 1) Solicitar que os alunos levem para a aula o áudio proveniente da gravação da entrevista.
- 2) Iniciar a aula, discutindo com os alunos acerca da experiência de realizar entrevistas orais, realizando estas perguntas: Como foi realizar a tarefa? Quais foram as maiores dificuldades? Gostaram da experiência?
- 3) Explicitar o próximo passo da sequência de aulas: realizar a transcrição da entrevista oral.
- 4) Refletir com os alunos acerca dos aspectos constitutivos da oralidade. O que os alunos percebem como comum na linguagem falada? Percebem diferenças entre a fala e a escrita? Quanto à formalidade, há diferença entre um texto formal escrito e um oral? Existem vícios de linguagem?
- 5) Após a discussão, direcionar a aula para a reflexão acerca dos aspectos constitutivos da oralidade (repetições, presença de fenômenos fonológicos variáveis, de pausas preenchidas, de marcadores discursivos etc.), a partir das entrevistas realizadas pelos alunos, esclarecendo que, apesar desse reconhecimento, existem situações comunicativas que requerem maior monitoramento. Sugere-se uma escuta compartilhada de alguma das entrevistas gravadas.
- 6) Fornecer, na sequência, os encaminhamentos para o processo de transcrição ortográfica da entrevista, ou seja, os alunos devem transcrever em casa o material auditivo exatamente como foi dito pelo(a) entrevistado(a), seguindo as normas estabelecidas em sala. O objetivo da transcrição é fazer os alunos compreenderem o modo com a fala se estrutura nas situações comunicativas.

Aula 3: Da entrevista oral à entrevista escrita

Objetivo: Discutir os aspectos do gênero entrevista escrita.

Habilidades (BNCC): (EF69LP10), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP16), (EF69LP17).

Atividades Propostas

- 1) Solicitar que os alunos levem a transcrição da entrevista oral.
- 2) Iniciar a aula investigando como foi esse processo de transpor a oralidade para a escrita, respeitando as marcas constitutivas da modalidade oral.
- 3) Convidar os alunos, uma vez realizada essa sondagem inicial, para, finalmente, transformar a entrevista oral em texto escrito, no formato de uma entrevista escrita, esclarecendo o próximo passo da sequência de aulas.
- 4) Ler em voz alta com os alunos uma entrevista escrita modelar, de modo que os alunos conheçam as especificidades do gênero que terão de produzir. Ao longo da leitura, sugere-se direcionar a atenção dos alunos para os elementos e as especificidades do gênero entrevista: a presença de um título, da autoria, de uma breve introdução, da fotografia da pessoa entrevistada e da estrutura da entrevista propriamente dita (pergunta – resposta).
- 5) Instar os alunos, após as discussões, a transformar a transcrição em uma entrevista escrita, considerando principalmente a passagem do oral para o escrito.
- 6) Solicitar que os alunos compartilhem com a turma a primeira versão do texto via grupo de WhatsApp para que todos possam acessar e ler o que está sendo desenvolvido pelos colegas.

Aula 4: Nem só de palavras se faz um texto
Objetivo: Instrumentalizar os alunos para a confecção de fotografias para ilustrar as entrevistas, já que é comum ao gênero a presença de uma ilustração, como visto na aula precedente.
Habilidades (BNCC): (EF69LP08).
<p>Atividades Propostas</p> <p>1) Iniciar a aula sensibilizando os alunos acerca dos aspectos multimodais dos textos,¹² com enfoque na presença de elementos visuais na constituição dos sentidos do texto.</p> <p>2) Realizar, coletivamente, uma discussão sobre o papel das imagens na composição das entrevistas (que, geralmente, é a fotografia do entrevistado).</p> <p>3) Conduzir, após essa introdução, uma breve oficina de fotografia, de modo a instrumentalizar os alunos para a tarefa de produzir uma fotografia com seu aparelho celular para ilustrar o texto. Aspectos técnicos, éticos devem ser abordados e a experiência dos alunos com a prática fotográfica deve ser considerada.</p> <p>4) Solicitar, como tarefa para a aula seguinte, o envio de uma fotografia que ilustre a entrevista.</p>
Aula 5: Hora de revisar e socializar
Objetivo: Discutir os aspectos que devem ser revisados pelos estudantes. O professor deve ter avaliado as produções textuais quanto à adequação à modalidade escrita da língua e às especificidades do gênero.
Habilidades (BNCC): (EF69LP08).
<p>Atividades Propostas</p> <p>1) Abordar as principais questões percebidas e instruir os alunos quanto à necessidade e importância do processo de revisão.</p> <p>2) Unir, após isso, texto escrito e fotografia e socializar o texto com a comunidade escolar, através das redes sociais da escola ou afixando as produções textuais nas instalações da unidade escolar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

12 Embora um texto impresso possa explorar a escolha de modulações dentro de uma mesma semiose, como tipos de letra, uso de cores, diagramação etc. (RIBEIRO, 2016), normalmente, um texto é considerado multimodal, quando diferentes linguagens, modos e/ou semioses – elementos visuais, sonoros, espaciais etc. – estão combinados, gerando novas significações. Para mais informações, sugerimos a leitura de Rojo e Moura (2012) e do Grupo Nova Londres (2021), os quais tratam dos multiletramentos, que têm, como um de seus eixos de trabalho, o tratamento da multimodalidade.

Na seção a seguir, analisamos a implementação da sequência didática proposta em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas. No ano em que esta sequência didática foi aplicada (2021), o mundo encontrava-se em meio à pandemia da Covid-19. A sequência foi desenvolvida no segundo semestre do ano, entre os meses de agosto e setembro, pelo professor regente, um dos autores deste artigo. As aulas já se encontravam na modalidade presencial, seguindo um sistema de rotatividade, isto é, as turmas eram divididas em dois grupos (A e B), com aulas em dias alternados. Portanto, as aulas eram sempre repetidas, no mínimo, duas vezes, de modo que os alunos de ambos os grupos recebessem o mesmo conteúdo. Embora assistindo a aulas em dias diferentes, os alunos de ambos os grupos se comportaram de forma semelhante quanto às propostas, conforme será apresentado na seção seguinte.

6 Análise da execução da sequência didática

No decorrer desta seção, as aulas que compõem a sequência didática são descritas e analisadas individualmente, visando apresentar detalhadamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo que o professor-leitor possa traçar suas reflexões e buscar a melhor maneira de adaptar/replicar esta sequência ao seu contexto escolar.

6.1 Aula 1: entrevista oral

Nenhuma aula parte do zero. Para a construção do conhecimento em sala, entendemos que os alunos possuem conhecimento prévio que deve ser mobilizado, conforme sugerem Bortoni-Ricardo (2003) e Erickson (1987). Em nossa sequência didática, pro-

pusemo-nos a trabalhar com o gênero entrevista, cuja existência, certamente, já era de conhecimento dos estudantes. Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles sabiam o que era uma entrevista oral, como era feita e a sua finalidade, visto que o mapeamento é fundamental para termos direcionamento de como prosseguir. A maioria dos estudantes já sabia o que era a entrevista oral, mas tinha um conhecimento limitado sobre sua organização ou sobre como era feita, restringindo-se, principalmente, às entrevistas em vídeo amplamente divulgadas nas mídias sociais.

Após o mapeamento, passamos à apresentação de nossa proposta, antecipando o que seria trabalhado em todas as aulas, o nosso percurso (cf. Figura 1), o qual foi baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A descrição do gênero entrevista oral veio em seguida. Primeiro, apresentamos um vídeo de uma entrevista oral com a ginasta brasileira Rebeca Andrade, momentos após sua vitória nas Olimpíadas de 2020¹³. Solicitamos aos alunos que observassem como a entrevista estava sendo conduzida, atentando-se aos aspectos constitutivos do gênero. Essa etapa foi importante para que os alunos refletissem sobre a condução de uma entrevista. Em seguida à apresentação do vídeo, explicitamos a estrutura do gênero entrevista oral, relevando ser um diálogo entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado) e que seu objetivo é, geralmente,

13 Selecionar um(a) entrevistado(a) que esteja relacionado ao universo dos alunos é uma estratégia interativa (BORTONI-RICARDO, 2003) fundamental para aproximar a proposta da realidade dos estudantes. A entrevista utilizada nesta sequência didática está disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/videos/2021/08/03/rebeca-andrade-muitas-pessoas-falaram-que-eu-nao-chegaria-em-lugar-nenhum.htm>.

extrair informações sobre determinado assunto.

A última parte dessa aula foi centrada nas instruções para a realização de uma entrevista oral, que foi dividida em etapas:

- I. Roteiro: uma entrevista não parte do nada. É preciso que, previamente, sejam organizadas perguntas que irão guiá-la. O roteiro foi construído conjuntamente em sala de aula. Seguindo as orientações propostas por Bortoni-Ricardo (2003) e por Erickson (1987), os alunos socializaram e discutiram suas ideias de perguntas, para que pudéssemos decidir se a pergunta integraria ou não o roteiro. Ao final, 12 perguntas foram selecionadas para compor o roteiro:
 - a. Qual o seu nome?
 - b. Qual a sua idade?
 - c. Onde você mora?
 - d. Qual a sua profissão?
 - e. Você continuou trabalhando durante a pandemia?
 - f. Como você está se sentindo durante esse tempo de pandemia?
 - g. O que você faz em seu trabalho?
 - h. Você se sente seguro(a) trabalhando na pandemia?
 - i. Qual a sensação de trabalhar nesse ambiente?
 - j. Como você lida com as pessoas que não seguem o protocolo?
 - k. Qual a sua opinião sobre a Covid-19?
 - l. Você acha que a pandemia interferiu em seu trabalho? Como?
- II. Equipamento de gravação: a maioria dos alunos dispunha de aparelhos celulares. Por meio deles, fizemos a coleta de áudio das entrevistas. Os alunos, em sala de aula, foram instruídos a baixar um aplicativo de gravação específico (os que já tinham, nativos em seus celulares, não

precisaram fazer essa operação) e, após a instalação, prosseguimos para uma testagem dos procedimentos para gravação (botões de comando, formato de saída do áudio – .WAV – etc.);

- III. Seleção dos entrevistados: os entrevistados tinham que ser pessoas cujo trabalho não foi interrompido na pandemia, com enfoque naqueles que compunham sua comunidade ou círculo social/familiar, aproximando a tarefa da realidade sociocultural da comunidade escolar. Os alunos foram instruídos a seguir os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de máscara e evitar contato físico);
- IV. Seleção do local para a entrevista: orientamos a procura por lugares mais silenciosos, de modo que o áudio tivesse o mínimo de interferência possível, já que lugares com forte barulho interferem no resultado.

Ressaltamos que o aluno deveria evitar falar mais do que os entrevistados, não os interrompendo, demonstramos a forma como deveriam abordar as pessoas para participar da entrevista (explicando o trabalho que estava sendo feito e pedindo autorização para gravação e divulgação do áudio) e simulamos rodadas de entrevistas, nas quais os alunos ora eram os entrevistadores, ora os entrevistados, a fim de treinarem e se familiarizarem com o procedimento de realização da coleta.

A tarefa dos alunos era a de realizar a entrevista e enviar a gravação para o grupo de *WhatsApp* da turma, antes da aula seguinte, como forma de socialização da atividade cumprida.

6.2 Aula 2: transcrevendo a fala – aspectos constitutivos da oralidade

O início da segunda aula foi marcado pela discussão sobre como foi “atuar como repórter” por um dia. Alguns dos alunos

reportaram dificuldades na localização de informantes, devido morarem em comunidades rurais com poucos habitantes, composta, majoritariamente, por trabalhadores do campo. Mesmo diante das dificuldades, todos os alunos realizaram a entrevista e entregaram o áudio.

Um segundo mapeamento foi feito para observar se os alunos tinham consciência da existência de diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Esse espaço foi fundamental para a promoção de discussões relativas à adequação e ao desenvolvimento da sensibilidade sociolinguística dos alunos.

Adentramos, então, na discussão sobre a constituição da oralidade. Relevamos perguntas como: falamos da mesma forma que escrevemos? Se não, quais aspectos diferenciam a fala da escrita? Ressaltamos que, na fala cotidiana produzida em contextos informais, os interlocutores partilham o mesmo momento, o mesmo contexto e não há necessidade de planejamento (simplesmente falamos), havendo a possibilidade de interrupção para esclarecer dúvidas, discordar, concordar, além de a entonação da voz ser um aspecto que constitui a significação da comunicação. Frente a essa reflexão, exibimos um áudio de fala espontânea¹⁴ e fizemos um questionamento sobre o que havia naquele áudio que usualmente não havia em textos escritos. A partir do áudio, discutimos sobre as marcas constitutivas da oralidade, considerando:

- » Itens lexicais característicos do registro informal;
- » Redundâncias;

14 O áudio foi retirado do banco de Falares Sergipanos (FREITAG, 2013), que contém dados de fala espontânea de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Recomendamos que os professores-leitores conheçam e explorem em sala de aula os bancos de dados linguísticos já constituídos no Brasil e disponíveis à comunidade.

- » Truncamentos;
- » Repetições;
- » Autocorreções;
- » Pausas (preenchidas e não preenchidas);
- » Marcadores conversacionais (*né, então, aí, viu, sabe, olha, entendeu, tipo, etc.*);
- » Fenômenos variáveis (*pexe, caxa, as casa, vou ni Maceió, dodjo...*).

O enfoque em aspectos da oralidade é fator primordial quando queremos observar as diferenças entre língua escrita e língua falada (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Nesse momento, explicamos que diferentes ambientes exigem diferentes comportamentos linguísticos, a depender do grau de formalidade, visando, principalmente, à mobilização de diferentes formas da linguagem para se expressar e partilhar informações em diferentes contextos (BRASIL, 2017).

Considerando essas diferenças, propusemos a transcrição do áudio coletado. Transcrever significa transpor para a escrita um texto oral, respeitando o que foi dito e como foi dito (PAIVA, 2003). Demonstramos, em sala de aula, um exemplo de transcrição pareado com seu áudio (o áudio previamente apresentado) de forma que os alunos percebessem o texto transcrito como representação do falado¹⁵. Os equipamentos para a transcrição foram os próprios aparelhos *smartphones*, fones de ouvido, papel e caneta. Algumas normas de transcrição foram estabelecidas (Figura 2).

Os alunos foram instruídos a: i) usar as normas do acordo ortográfico vigente; ii) marcar a pausa preenchida com: *ah, eh, uh*; iii) não iniciar as frases com letra maiúscula; iv) indicar de quem é a fala (entrevistador x entrevistado).

15 Desconsideramos, contudo, aspectos fonéticos para a transcrição, a não ser aqueles resultantes de redução, como em *pra, num cê, tava* etc, com exceção da monotongação.

Figura 2 – Normas de transcrição adotadas.

Ocorrência	Sinais	Exemplo
Interrogação	?	Sabe o que é?
Comentário do transcritor sobre o que está acontecendo no ambiente	(())	((RISOS)) ((PIGARRO))
Truncamento de palavra	-	Come- começou
Nomes próprios, profissões, nomes de cursos, filmes	Nomes próprios, profissões, nomes de cursos, filmes	Fui ao vim ao Rio de Janeiro
Discurso direto	* *	eu saio pra apresentar trabalho fora eles têm orgulho "ah ela saiu pra outro estado tá apresentando trabalho da universidade"

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas normas de transcrição adotadas pelo banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013).

Encerramos a segunda aula, encaminhando os alunos para a realização da transcrição e posterior envio no grupo da turma.

6.3 Aula 3: da entrevista oral à entrevista escrita

Na terceira aula, os alunos entregaram a transcrição. Iniciamos dialogando com os alunos sobre a experiência de transcrever um áudio. Alguns, que fizeram entrevistas longas, relataram dificuldades na transcrição, devido à maior demanda de tempo e esforço. Aqueles que fizeram entrevistas curtas não apresentaram tais problemas. De modo geral, a atividade de transcrição serviu de base para os estudantes observarem como a nossa fala é constituída e quais aspectos são similares àqueles de sua própria fala.

Como transformar um texto oral em um texto escrito? Esse foi o foco desta aula, destinada à transformação da transcrição em um modelo comumente vinculado ao meio jornalístico: o gênero entrevista escrita. Para situar os alunos no gênero, apresentamos uma entrevista escrita com a ativista Greta Thunberg, feita por Oliver Whang para a revista *National Geographic* em 2020¹⁶.

16 A entrevista pode ser obtida na íntegra por meio do site da revista *National Geographic*. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2020/11/entrevista-exclusiva-greta-thunberg-crise-clima-mudancas-climaticas-meio-ambiente>. Acesso em: 29 out. 2021.

Todos os alunos receberam uma cópia da entrevista. Após a leitura, discutimos acerca das características do gênero. Os alunos observaram, principalmente, a organização estrutural: título, subtítulo, data de realização, informação de quem realizou, foto, introdução etc. Os apontamentos dos alunos refletiram a aquisição de algumas das características do gênero. Em seguida, passamos para uma reflexão sobre quais seriam as diferenças entre uma entrevista oral realizada por eles e a escrita lida em sala. A discussão anterior ajudou nesse processo.

Frente a isso, discutimos as características do gênero, considerando o seu uso para meios jornalísticos, como o feito por Oliver Whang. Demos maior enfoque ao ato de adequação do texto oral às características do texto escrito, tendo em vista que uma entrevista geralmente é gravada oralmente e posteriormente redigida. Nesse processo, características da oralidade que foram discutidas na aula anterior, como pausas preenchidas, hesitações, truncamentos e marcadores discursivos deveriam ser suprimidos. Foi fundamental discutir essas características uma vez que os alunos não tinham consciência dessas especificidades, o que os levou a refletir sobre esses aspectos em suas próprias produções.

Aos alunos, então, foi encaminhada a tarefa de transformar a entrevista oral trans-

crita que tinham em mãos em uma entrevista escrita. O texto teria que ser enviado no grupo da turma, como forma de socialização, além de ser entregue em sala na aula 4, descrita a seguir. Os alunos compartilharam suas produções e puderam, colaborativamente, observar as estratégias textuais utilizadas pelos colegas.

6.4 Aula 4: nem só de palavras se faz um texto

Nesta aula, os alunos entregaram a primeira versão da entrevista escrita. Neste momento, avaliamos o texto, de modo a observar se estava estruturado conforme a organização do gênero, além de observar aspectos gramaticais, com vistas a tentar reduzir o uso de traços descontínuos na escrita do aluno (no título, no subtítulo, na introdução e também na entrevista em si). Essa etapa age como um tipo de mentoria: o aluno entrega um produto e o professor aponta possíveis melhorias/adequações, funcionando como os *andaimés* propostos por Bortoni-Ricardo (2003) e Erickson (1987).

Após essa mentoria, iniciamos nossa aula, argumentando que um texto não é composto apenas por palavras escritas. Nesta parte, seguimos para a discussão sobre multimodalidade, que considera, para a comunicação, aspectos linguísticos, como a escrita e a oralidade, aspectos visuais, como imagens e fotografias, e aspectos gestuais, como expressões faciais, por exemplo. Nosso enfoque, entretanto, recaiu sobre os aspectos visuais: utilizando imagens para a composição da entrevista, mais precisamente, a imagem da pessoa entrevistada ou do local onde a pessoa trabalha. Utilizamos, neste momento, uma entrevista escrita que possuía uma fotografia da pessoa entrevistada (no caso, a cantora Iza)¹⁷.

17 A entrevista pode ser obtida na íntegra no site da revista Abril. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/>. Acesso em: 29 out. 2021.

Para tanto, desenvolvemos uma oficina de fotografia, visando que os alunos fossem os próprios fotógrafos de suas imagens, instruindo, principalmente, que o enfoque da foto é o entrevistado (atentando-se para o fundo, a iluminação etc.). A foto deveria ser simples, apenas representando a pessoa. Os alunos foram orientados a pedir permissão à pessoa. Em caso de negativa, o aluno foi instruído a perguntar ao entrevistado se poderia ceder uma foto existente ou se o aluno poderia tirar uma foto do seu local de trabalho.

A tarefa dos alunos era, além de rever o texto com base nos apontamentos do professor, obter uma imagem que representasse a pessoa da entrevista e inserir essa foto na entrevista escrita (em uma versão impressa). Os alunos também tiveram que enviar a foto no grupo da turma.

6.5 Aula 5: hora de revisar e socializar

Esta aula foi destinada à entrega da versão final da entrevista escrita, com as correções realizadas e com a inserção da fotografia. Nem todos os entrevistados autorizaram a realização da foto, optando pelo envio de uma foto já existente ou, em caso de negativa a essa estratégia, foi necessário recorrer à foto do local de trabalho do indivíduo.

Os trabalhos entregues pelos alunos foram socializados em sala de aula. Cada um deles apresentou a pessoa entrevistada, falando sobre sua profissão e destacando os principais pontos abordados na fala do entrevistado e, por fim, solicitamos que discorresse brevemente sobre os principais aprendizados decorrentes da sequência didática. Esse ponto serviu como ferramenta para que o aluno expressasse os pontos po-

[com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/](https://veja.abril.com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/). Acesso em: 29 out. 2021.

sitivos e negativos do percurso, além de ajudar no desenvolvimento de um mapa mental sobre o gênero selecionado.

Após a socialização dos trabalhos, passamos para a socialização de opiniões sobre a sequência desenvolvida em sala, de modo a termos um *feedback* em relação aos pontos positivos e negativos do que foi feito. De modo geral, os alunos pontuaram que gostaram bastante das aulas, principalmente porque fugiu da fórmula que vinha sendo aplicada em sala de aula: assunto, texto, leitura, atividade. A apresentação de um novo modelo desencadeou “mais vontade” de participar da aula. Por outro lado, o trabalho de campo, em certo grau, não foi um consenso quanto a ser algo positivo. Muitos alunos relataram dificuldade em localizar e, em seguida, abordar alguém para desenvolver uma entrevista (muitos alegaram timidez). Ajustes podem ser feitos, principalmente quando considerado o acesso dos alunos a aparelhos telefônicos, visto que nem todos possuem. Uma sugestão para a resolução desse problema seria o trabalho em equipe, que permite a troca de ideias e de experiências e promove a cooperação.

O professor regente, de forma complementar, gostou da ideia de sair da fórmula padrão. A forma diferente de abordar oralidade, escrita e, acima de tudo, variação linguística abriu novos horizontes para o modo como guiar a aula de Língua Portuguesa e como abordar assuntos que, nem sempre, são fáceis de serem tratados, principalmente ao ficarmos presos em livros didáticos.

As produções finais feitas pelos alunos foram todas digitalizadas pelo professor e transformadas em um livreto jornalístico digital, através da plataforma *Canva*¹⁸. O produto final contém todas as entrevistas diagramadas e formatadas de maneira simi-

lar à observada em meios jornalísticos. O livreto foi divulgado para toda a comunidade escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento da sequência didática aqui proposta objetivou desenvolver a aprendizagem do gênero entrevista por meio de módulos que abrangeram habilidades linguísticas e textuais (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), visando ao reconhecimento das diferenças entre a oralidade e a escrita, a partir de um tema socialmente latente nos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas, a pandemia de Covid-19.

Essa atividade, que está alinhada ao preconizado na BNCC, também se baseou na pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2003; ERICKSON, 1987), buscando utilizar estratégias interativas que se aproximassem do mundo dos estudantes, mediante a escolha da temática (a pandemia), do gênero (já trabalhado na Olimpíada de Língua Portuguesa), dos exemplos apresentados (entrevistas com personalidades mais jovens que fazem parte da experiência dos alunos), da escolha dos entrevistados (pessoas próximas aos estudantes) e de uma escuta ativa das considerações dos alunos. Além disso, os módulos da sequência didática permitiram uma pedagogia por *andaimas*, conforme se recomenda na teoria, por meio dos quais os membros mais competentes, ora o professor ora um aluno, auxiliava os demais a adquirir as habilidades visadas.

Assim, o trabalho com aspectos da realidade linguística e social do aluno possibilitou um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, no sentido de que as refle-

18 Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/.

xões partiram dos usos linguísticos efetivos e emergiram do seio da comunidade escolar. Isso foi perceptível através i) do engajamento dos alunos na execução das atividades propostas, ii) do *feedback* que recebemos deles, e iii) do produto final, que refletiu a apropriação do gênero trabalhado e a aquisição de habilidades linguísticas e textuais decorrentes do processo de retextualização.

Esperamos que o compartilhamento de nossa proposta possa alcançar professores-leitores que a implementem em outros contextos educacionais, tendo em vista a possibilidade de adaptação das atividades às especificidades tanto do ensino presencial quanto do ensino híbrido emergencial, como foi o nosso caso.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos iterativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 07, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141/905>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. *In: Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 39-52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**:

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & education quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Acesso em 27 jan. 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 156-164, abr./jul., 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2013v14n2p156>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n2p156>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A mudança linguística, a gramática e a escola. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 63-91, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724618372017063>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618372017063>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. 244 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9PHPQK>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: UNICAMP, 2005.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 54, n. 54, p. 115-126, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gil-Negreiros-2/publication/320440030_A_oralidade_na_escola_um_longo_percurso_a_ser_trilhado/links/5be1f692299bf1124fbf20b8/A-oralidade-na-escola-um-longo-percurso-a-ser-trilhado.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6180966>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Maria da Conceição de. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135-146.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em: 15/02/2022
Aprovado em: 10/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.