

TEORIA E PEDAGOGIA DE GÊNERO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Socio-discursive interactionism theory and pedagogy

Cristiane Oliveira CAMPOS-GONELLA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, Brasil)

Rubens Fernando de Souza LOPES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, Brasil)

Vitória Fortes PIRES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, Brasil)

Jacqueline Carvalho BARROS (FITec - Inovações Tecnológicas, São José dos Campos, Brasil)

RESUMO: *Neste artigo, buscamos refletir sobre a teoria interacionista sociodiscursiva de gênero, bem como sobre sua pedagogia de ensino por meio de sequências didáticas, enfatizando o potencial dos gêneros orais, em especial da entrevista, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Relatamos uma experiência de elaboração e utilização de uma sequência didática, cujo objetivo foi a apropriação do gênero oral entrevista de emprego. Essa sequência assumiu como norteadores a Abordagem Comunicativa e o conceito de Improviso Teatral. Em nossos resultados, apresentamos opiniões de alunos sobre a sequência didática e o desenvolvimento de uma aluna em relação ao gênero em pauta.*

Palavras-chave: Gênero textual; Competência comunicativa; Ensino de língua; Interacionismo sociodiscursivo

ABSTRACT: *This paper aims at reflecting upon both the genre analysis theory called socio-discursive interactionism and its teaching pedagogy, developed through didactic sequences. The focus remains on the potential of oral genres, with special emphasis on interviews, within the English language teaching-learning process. Also, it is shared an experience of designing and putting a didactic sequence into practice, whose focus is on the appropriation of the oral genre 'job interview'. This sequence had as its bases the Communicative Approach and the concept of Improvisation. In our results, students' opinions about the process and the development of a student are evidenced.*

Keywords: Genre; Communicative competence; Language teaching; Socio-discursive interactionism

INTRODUÇÃO

Atualmente, na área de ensino-aprendizagem de línguas, diversas concepções de gênero são consideradas, dentre elas as das escolas britânica, norte-americana, australiana e suíça, e, apesar das diferenças metodológicas, há uma busca comum por caracterizar os gêneros e seus exemplares.

Se, por um lado, a variedade de perspectivas de análise e, conseqüentemente, de ensino de gênero, fornece riqueza aos estudos, por outro, gera dificuldades e inconvenientes tanto teóricos quanto práticos (Marcuschi, 2008).

Há unanimidade, contudo, no que se refere à importância que os gêneros têm na viabilização da comunicação em uma dada comunidade discursiva, no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes e na eficiência do processo de ensino-aprendizagem de uma língua (seja ela materna, estrangeira ou segunda língua) ao unir forma e função e converter teoria em prática (Hyland, 2004).

Na abordagem de gênero da escola suíça, ou interacionista sociodiscursiva, são consideradas a forma, o funcionamento da linguagem e a interação social, abrangendo os níveis psicológico e social (Bronckart, 1999). Nesse sentido, sua pedagogia, realizada por meio das sequências didáticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011), visa que o aluno, por meio do estudo de gêneros, tanto escritos quanto orais, consiga se comunicar eficientemente nos variados contextos comunicativos.

A abrangência de gêneros orais, em especial na aula de língua inglesa, se faz necessária pela evidenciada dificuldade no desenvolvimento das competências de compreensão e produção orais apresentadas pelos alunos, pelas especificidades envolvidas nessa modalidade de expressão e pelo impacto que a comunicação eficiente em gêneros públicos orais, como a entrevista, tem para o indivíduo na sociedade moderna (Hoffnagel, 2010).

Neste artigo, além de um percurso teórico sobre a dificuldade de conceituação de gênero, sobre o modo como ele é analisado e ensinado na perspectiva suíça, também apresentamos uma sequência didática, para se trabalhar o gênero entrevista na aula de inglês, com o intuito de ilustrar o potencial da teoria.

A COMPREENSÃO DE GÊNERO

A definição de gênero é uma tarefa complexa que se inicia na especificação da terminologia adotada, conforme atestado por Rojo (2010) ao discorrer sobre a diferenciação entre teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais.

Apesar das diferenças metodológicas – na teoria de gêneros do discurso, foca-se a descrição das situações de enunciação e seus aspectos sócio-históricos, e, na teoria de gêneros de texto, centra-se na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos – em ambas as vertentes, em última instância, são feitas descrições de

gêneros e dos exemplares que a eles pertencem e, muitas vezes, recorrendo “a um conjunto de autores comuns” (Rojo, 2010:185). Como aponta Bezerra (2017: 32), “a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas.”

Swales (1990), remetendo a Preston (1986), afirma tratar-se de um conceito impreciso e vago em função de sua complexidade e da multiplicidade de áreas que se dedicaram a estudá-lo. Isso sem mencionar o fato de que “os gêneros são flexíveis e estão em constante mudança” (Silva, 2010: 266).

Já Marcuschi (2008:147) pontua que “uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise”, e explica que a popularidade dos estudos de gênero (e de sua aplicação pedagógica) no ensino-aprendizagem de L2 significou enorme variação de teorias, entendimentos e contribuições que se tornaram um inconveniente para o seu estudo, o que, no entanto, não o descaracteriza como uma “fértil área interdisciplinar” (Marcuschi, 2008:151). O autor ainda afirma que muitas reflexões sobre temas relativos a gêneros têm sido feitas, as quais nada têm de consensuais, mas de divergentes, logo, “Parece saudável tomar consciência desse fato e desenvolver reflexões que contribuam para uma melhor análise do tema sem a pretensão de esgotá-lo nem de resolver o problema” (Marcuschi, 2008:23).

Hyland (2004) também atesta que o gênero é uma área de estudo em rápido crescimento, havendo, por isso, mais de uma forma de nele se embrenhar. Tanto a concepção de gênero quanto a relevância dele para o professor, e acrescentamos as propostas para se realizar seu ensino, têm sua multiplicidade revelada facilmente, em um primeiro olhar para além da superfície.

Tendo em mente a diversidade que é característica aos estudos de gêneros, neste artigo, trabalhamos com a abordagem da escola suíça, também chamada de interacionismo sociodiscursivo, cujos expoentes são Bronckart, Schneuwly e Dolz.

A ESCOLA SUÍÇA DE GÊNERO

O interacionismo sociodiscursivo, ao lidar com elementos psicossociais e linguístico-discursivos, apresenta uma concepção psicossociológica de gêneros. Conforme explica Motta-Roth (2008) citando Bronckart (2006), ele é “uma corrente da ciência do humano” na qual a questão da linguagem é central.

A escola suíça é bastante influenciada pelos estudos de Vygotsky (1978) que, embora considerem os processos de origem biológica no desenvolvimento humano, atribuem grande importância ao social.

Nesse sentido, a produção de textos, segundo Bronckart (1999), se dá em dois níveis: o sociológico e o psicológico. No nível sociológico, consideram-se as operações de contextualização e no nível psicológico, as operações de textualização. De acordo com o autor (1999, p. 5-6), o texto é “toda unidade de produção, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a

produzir um efeito de coerência no seu destinatário” e o gênero de texto “é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade”.

O gênero de texto não é um *tipo de discurso* porque pode ser constituído por vários deles (interativo, teórico, relato interativo, narração) nem é um *tipo de sequência* porque pode conter diferentes sequências (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal), logo, e dada a incapacidade das propriedades linguísticas (internas) de caracterizar o gênero, é que ele se encontra tão imbricado no social. Como define Machado (2010), os gêneros de texto são reguladores e produtos das atividades sociais de linguagem.

No interacionismo sociodiscursivo, o gênero ocupa o papel de instrumento para a ação em uma *atividade*. Esta, conforme Machado (2010, p. 248), é “uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO, 2010, p. 248); cada atividade, portanto, é constituída de *ação* (ou ações) de um indivíduo orientado por objetivos dentro da esfera social. Para que as ações se realizem são mobilizadas as *capacidades de linguagem* (BRONCKART, 1999) e os gêneros de texto são preexistentes às nossas ações e necessários para que elas ocorram, funcionando como modelos de referência, ou seja, como modelo do que é adequado em dada situação de ação.

Com base nos estudos de Bronckart (1996), Machado (2010, p. 251) explica o processo de adoção de um gênero:

[...] os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser mais adequado a determinada situação. Esse processo, entretanto, quase nunca é uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis. Se obrigatoriamente tomamos um modelo preexistente a determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca o resultado vai ser uma reprodução exata desse modelo. [...] É pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico. (MACHADO, 2010, p. 251)

O que se propõe no interacionismo sociodiscursivo é o estudo das operações de linguagem aprendidas socialmente. Com base nas análises textuais, ou melhor, nas características comuns entre os textos, as quais são frutos das restrições genéricas, elenca-se as características relevantes no ensino de um dado gênero, construindo-se os *modelos didáticos de gêneros* (MACHADO, 2010).

O modelo apresenta sinteticamente o objetivo prático que orientará a intervenção do professor, bem como as dimensões ensináveis do gênero sob as quais se constituirá a sequência didática.

A PEDAGOGIA DA ESCOLA SUÍÇA DE GÊNERO

A criação de um modelo didático deve obedecer alguns princípios, a saber: o da *legitimidade*, que faz “referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas”; o da *pertinência*, que se refere “às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem” e o da *solidarização*, em que se busca “tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 70).

A partir de um modelo didático são então construídas *sequências didáticas*, que se constituem em conjuntos de atividades que viabilizam o conhecimento sobre o gênero textual (oral ou escrito), a mobilização das capacidades de linguagem constitutivas do gênero, que, de acordo com os autores são: as *capacidades de ação* – o que envolve o reconhecimento do gênero, de sua relação com o contexto de produção e dos conteúdos e conhecimentos enunciados por meio dele; as *capacidades discursivas* – que abarcam o reconhecimento do plano textual geral do gênero, os tipos de discurso, as sequências textuais mobilizadas e, por fim, as *capacidades linguístico-discursivas* – relativas ao reconhecimento e à utilização das unidades linguísticas características do gênero e às operações psicolinguísticas envolvidas na construção do significado global do texto.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82-83), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem por finalidade “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 e Schneuwly, que se destacam na investigação sobre como ensinar gêneros sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva e entendem o gênero como um instrumento tanto de comunicação (se colocando entre o sujeito que age e o objeto/situação de ação) como de ensino (se colocando entre as práticas de linguagem e as atividades de aprendizado), propõem uma sequência didática na qual, na *apresentação da situação*, discute-se com o aluno a situação de comunicação e a atividade de linguagem em questão, o gênero é explorado em seu propósito, público-alvo, forma e conteúdo, conhecimentos esses que serão utilizados na *primeira produção*.

A partir do texto produzido pelo aluno, o professor então avalia as capacidades prévias, aquelas que precisam ser adquiridas, assim como “as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 84). Nesse sentido, é definido o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

O trabalho é, então, organizado em *módulos* que visam instrumentalizar o aluno no desenvolvimento das capacidades almeçadas. Os módulos são constituídos por atividades e exercícios que devem ser diversificados e envolver a observação, análise e

produção de textos, além de metalinguagem e da articulação dos gêneros com outros domínios da língua, como, por exemplo, gramática, ortografia, sintaxe.

Após a realização dos módulos, na *produção final*, o aluno põe em prática o que aprendeu, capitalizando as aquisições e oportunizando a avaliação do professor.

Para a escolha das atividades da sequência didática, Dolz e Schneuwly (1998), sugerem que quatro dimensões sejam levadas em consideração: (1) *dimensão psicológica* – que inclui as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos; (2) *dimensão cognitiva* – que balanceia a complexidade do tema e o conhecimento dos alunos; (3) *dimensão social* – que envolve a relevância do que é aprendido no ambiente social e escolar e (4) *dimensão didática* – que demanda que o conteúdo não seja excessivamente cotidiano, mas que seja apreensível. Além dessas dimensões, os princípios de pertinência, legitimidade e solidarização, anteriormente discutidos, também devem ser considerados.

Esquematizando, uma sequência didática pode ser representada da seguinte maneira:

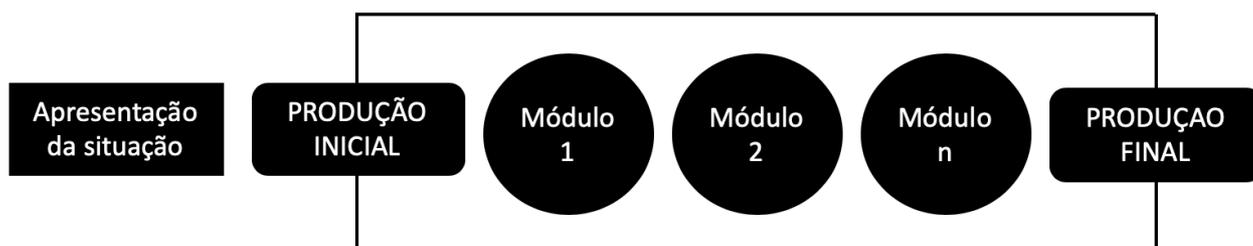


Figura 1 - Esquema da sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011:83)

O modelo dos autores, portanto, objetiva a aquisição de condutas de linguagem em dado contexto de produção, com os gêneros fornecendo suporte e referência aos aprendizes.

OS GÊNEROS ESCRITOS E ORAIS

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), tanto os gêneros escritos quanto os orais podem ser trabalhados por meio da sequência didática. As diferenças primordiais entre eles decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral – o primeiro é permanente enquanto o segundo, em princípio, desaparece ao ser pronunciado.

Uma das diferenças entre gêneros orais e escritos é que, no caso dos gêneros orais, o processo de produção e o produto constituem um todo, uma vez que o texto produzido é imediatamente dado ao destinatário. Enquanto o texto escrito pode ser revisado após a escrita, até que se atinja a versão definitiva, a fala deve ser corrigida antecipadamente, em uma intensa atividade de preparação.

Quanto à possibilidade de observação do próprio texto ou do texto do outro, sendo ele escrito, pode ser observado como um objeto exterior “ao qual o próprio olhar pode orientar-se”. Já o texto oral não se presta a uma análise posterior para se compreender e observar o modo de funcionamento, a não ser que seja gravado e eventualmente transcrito – a transcrição transforma o oral em escrita observável de maneira permanente (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011:95-96).

De acordo com os autores, o trabalho com diferentes gêneros no processo de ensino-aprendizagem ativa o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Isso posto e considerando que uma das maiores dificuldades dos aprendizes de língua estrangeira é desenvolver a capacidade de expressão oral em situações de comunicação diversas, ou seja, produzir de forma satisfatória os diversos gêneros orais existentes, criar contextos de produção precisos e aplicar exercícios múltiplos e variados permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão oral (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011).

Determinar e/ou entender o contexto da produção oral é uma característica de extrema relevância para o domínio dos diversos gêneros orais, pois, com base nisso, é possível definir a linguagem a ser utilizada. Outra característica determinante (e que também define a linguagem a ser utilizada) é o público-alvo ou o interlocutor, isto é, para quem é dirigido o gênero. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011:83), “Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. [...] Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.”

Com o intuito de (re)conhecer o gênero e produzir um texto oral (ou escrito) coerente, os alunos devem responder às seguintes questões: “Qual é o gênero que será abordado?” “A quem se dirige a produção?” “Que forma assumirá a produção?” “Quem participará da produção?” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011:84-85). Outro fator importante é o conteúdo escolhido para ser trabalhado, visto que se faz necessário que os alunos conheçam bem o que devem explicar para o seu interlocutor ou público-alvo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011).

Dessa forma, para que o aluno ultrapasse a barreira da dificuldade em expressar-se em situações públicas na escola e fora dela, é preciso conceder-lhe a oportunidade de produzir, de se expor, pois,

[...] o simples fato de ‘fazer’ – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 87)

Em outras palavras, é no momento da prática que o aluno terá a possibilidade de conhecer suas dificuldades, refletir sobre elas e reconstruir sua habilidade de expressão oral.

O GÊNERO ENTREVISTA

Reservando-se espaço e não negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral, como preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a entrevista, em geral, é trabalhada como um gênero da comunicação pública oral e formal, sendo ela produzida em “situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos” (Marcuschi, 2008:213).

De acordo com Hoffnagel (2010), a entrevista é um gênero do cotidiano e uma força poderosa na sociedade moderna. A autora explica que desde muito cedo enfrentamos perguntas e que nossa habilidade no papel de entrevistado influencia em nosso sucesso na educação e na profissão. Do mesmo modo, assistimos e acompanhamos entrevistas pela mídia com muita frequência, sendo importante poder avaliar se a função primária delas é informar o público ou formar a opinião pública.

Citando Schneuwly e Dolz (no prelo), Hoffnagel (2010) afirma que a entrevista é considerada

[...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, no prelo, citados por HOFFNAGEL, 2010, p. 196)

A entrevista, portanto, prevê a interação oral entre dois indivíduos com papéis específicos: o entrevistador que faz as perguntas e o entrevistado que as responde, logo, há a constante troca de turnos. O propósito comunicativo central, no caso, é a obtenção de informação e, nesse sentido, é preciso frisar que na transcrição podem ocorrer alterações nas marcas típicas de fala, assim como na edição podem ocorrer mudanças no teor das informações.

No que tange à linguagem utilizada, Hoffnagel (2010) assera que o nível de formalidade e objetividade está atrelado ao tipo de entrevista (se jornalística, científica, de emprego, médica, coletiva etc) e, principalmente, a quem é o entrevistado (se um presidente, um roqueiro etc). Outros elementos como público-alvo, propósito e tópico da entrevista também a influenciam.

Isso posto, do mesmo modo que outros gêneros, embora a entrevista apresente forma e padrão linguístico recorrentes, ela se constitui em um evento comunicativo,

cujo contexto único e específico imprime nuance de estilo, tipo de informação, público-alvo e propósitos próprios.

Apresentamos, a seguir, um estudo de caso que teve por base o conceito de sequência didática discutido neste artigo.

GÊNERO ENTREVISTA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PRÁTICA

O projeto aqui apresentado esteve atrelado a um dos cursos de extensão oferecidos no Instituto Federal de São Paulo (campus Jacareí) no ano de 2018: Inglês Intermediário 2 com Ênfase em Oralidade, e contou com a participação de 16 alunos, um professor-pesquisador e uma aluna de Iniciação Científica do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio. O objetivo geral do projeto foi elaborar uma sequência didática (que faz uso de técnicas de improviso teatral em seus módulos) para apropriação de um gênero discursivo oral coletivamente escolhido pelos alunos e perceber como a apropriação desse gênero ocorreu no processo. Para isso, fizemos uso das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004) para a elaboração da sequência didática, e das sugestões de jogos de improviso teatral propostos por Lobman e Lundquist (2007) para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas do grupo.

MÉTODOS

Compreendemos que, para a realização de um trabalho que possibilite a apropriação de um gênero oral conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é necessário a adoção de uma abordagem de ensino-aprendizagem que valorize as características do contexto de produção de um texto, a possibilidade de interação entre os alunos e suas reais necessidades. Por isso, durante o curso de inglês em que a sequência didática foi utilizada, fez-se o uso da Abordagem Comunicativa. Esta, segundo Larsen-Freeman (2008), coloca ênfase na semântica, direcionando mais esforços para o desenvolvimento da capacidade de comunicação do que da capacidade linguística. Segundo Leffa (1988) e Larsen-Freeman (2008), essa abordagem propõe o uso de: (1) materiais autênticos (jornais, revistas, noticiários etc.), (2) textos em forma de diálogos ou histórias, (3) jogos que promovam discussão, (4) contação de histórias que envolva a solução de problemas, e (5) encenação.

Tendo como aporte essa abordagem, no curso em questão, iniciamos a sequência didática criando um questionário que foi respondido pelos alunos para saber qual gênero discursivo oral gostariam de se apropriar. Nesse documento, apresentamos o objetivo da pesquisa, o objetivo do questionário e uma lista aberta com sugestões de gêneros (como conversas para *check-in* em aeroportos e hotéis, compra e venda em lojas de roupa, viagens em taxis etc.). Após consultarmos os alunos, tabulamos os resultados desse questionário e verificamos que a maioria havia decidido pela entrevista de emprego. Em seguida, apresentamos esses dados a eles e demos início ao uso da sequência didática.

A primeira ação consistiu em indicar e assistir a alguns vídeos encontrados no *Youtube* contendo entrevistas de emprego em inglês, o que poderia ajudar os alunos a conhecer melhor esse contexto e sua devida linguagem. Com isso, procuramos realizar o primeiro passo da sequência didática, ou seja, a ‘Apresentação da Situação’.

Após isso, sem preparos adicionais, gravamos esses alunos, por meio de aparelho audiovisual, encenando uma entrevista de emprego, o que, de acordo com a sequência didática, seria a ‘Produção Inicial’.

Em seguida, analisamos as produções dos alunos a fim de encontrar suas potencialidades e questões linguísticas e comunicativas que ainda precisavam ser trabalhadas. Somente após isso, os módulos foram elaborados, cujas atividades incluíram (1) análise de aspectos lexicais e gramaticais das falas na primeira entrevista, (2) apresentação e prática do *present perfect continuous* (geralmente utilizado em entrevistas), (3) apresentação e prática de conjunções, (4) trabalho com pronúncia, (5) levantamento e prática de perguntas utilizadas em entrevistas de emprego, e (6) jogos de improvisação teatral.

Ao final do processo, para a ‘Produção Final’, os alunos realizaram, de improviso, novamente, a entrevista de emprego, a qual foi gravada, produzindo dados que pudessem ser comparados com a primeira. Assim, pudemos perceber como o seu desenvolvimento ocorreu no processo em questão.

Em relação ao uso de improviso em sala, fornecemos aos alunos um texto intitulado “*What is improv? How do you do it?*” com o objetivo de torná-los conscientes das regras geralmente utilizadas em jogos de improviso. O texto foi dividido em quatro subtemas que explicam essas regras, sendo elas: 1) Dando e recebendo ofertas; 2) Negação; 3) Importe-se com todo o grupo; 4) Sim, e....

No que tange à primeira regra, Lobman e Lundquist (2007), explicam que a unidade básica da improvisação é a oferta – no jogo, todos os participantes precisam considerar que tudo o que o outro diz ou faz é uma oferta para se criar a cena, como movimentos, sons, palavras etc.. O desenvolvimento da cena ocorre quando os atores criam e aproveitam as ofertas.

Em relação à negação, os autores explicam que esta ocorre quando um dos participantes não aceita uma oferta que lhe foi feita, bloqueando assim a cena. Por exemplo, se um dos atores diz “Olha que céu azul!” e o outro replica com “Não estou vendo céu algum”, houve negação, uma não aceitação daquilo que foi criado por seu colega. Com isso, a continuidade da cena é prejudicada.

Quando se trata do terceiro item, os autores explicam que é necessário criar um ambiente de apoio entre os participantes, assim como ocorre em esportes de time. Isso implica em dizer que precisa haver uma preocupação com o desempenho dos outros atores para que o todo seja beneficiado – quando, em cena, um deles parecer estagnado, sem ideias do que fazer, os outros participantes podem tomar essa estagnação como material para a continuação da cena, dizendo, por exemplo, “Você parece que está sem voz hoje. Está assustado com o quê?”.

A última regra explica que uma cena de improviso se desenvolve quando os participantes além de criar e receber ofertas, fazem acréscimos a partir das ofertas que aceitam, um movimento que denominam ‘Sim, e...’. Lobman e Lundquist (2007:16) enfatizam que se os atores aceitarem as ofertas e não criarem nada a partir delas, a cena não pode ir além de seu ponto de partida. Os autores fornecem um exemplo que colabora com a compreensão dessa regra: “Ator 1: Com certeza está quente aqui na lua. Ator 2: Vamos caminhar até o lado escuro e ver se conseguimos encontrar alguma sombra. Ator 1: Ok, traga a arma de raios, não vou deixar a criatura gigante do lodo devorar outro membro da minha tripulação”. Diante desse exemplo, percebemos que o ator 1 cria uma oferta dizendo que está quente na lua, o ator 2, por sua vez, aceita essa ideia e adiciona conteúdo à cena dizendo ser necessário dirigirem-se até o lado da lua que ofereça sombra. O ator 2, aceita a proposta de seu colega e faz acréscimos introduzindo um monstro na história, a necessidade de uma arma, e um relato de uma pessoa de sua equipe que já havia sido consumida pelo monstro.¹ Portanto, percebemos que a cena pôde seguir seu fluxo quando os participantes, além de concordarem com a informação criada pelos seus colegas, tiveram a ação de acrescentar conteúdo à história.

RESULTADOS

Após a elaboração e utilização dos módulos em sala, os quais apresentaram atividades gramaticais, escritas, orais e jogos de improviso, os alunos foram solicitados a realizar novamente, de improviso, a entrevista de emprego. No último dia de aula, coletamos seus comentários sobre o processo. Abaixo, algumas das percepções em relação ao projeto:

- MILENA²: “O projeto é muito interessante e atendeu um dos meus principais objetivos no curso, buscando melhorar o idioma utilizado nas **entrevistas de emprego**. De modo geral, a proposta é muito importante e foi bem desenvolvida em sala.”
- MARIA: “O **improviso** me ajudou a ter mais **segurança** para falar inglês. As dicas de **entrevista de emprego** será bastante útil no futuro. [sic]”.
- NATANAEL: “Foi bom porque testou nosso senso de **improvisação, pensar rápido** e lidar com **situações diversas** (que você não sabe o que falar), para não bloquear a conversa de com outra pessoa [sic]”.
- RÉGIS: “Achei excelente, agradeço por poder participar dessa atividade com vídeos, fazendo **análises individuais**, nos mostrando os **pontos fracos e assim trabalhando nossas dificuldades**. Foi um projeto diferenciado.”

¹ Tradução nossa. No original: “*Performer 1: It sure is hot here on the moon. Performer 2: Let’s hike over to the dark side and see if we can find some shade. Performer 1: OK, bring the ray gun, I’m not going to let the giant slime creature eat another of my crew.*”

² Nomes fictícios para preservação da identidade dos alunos. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFSP. Parecer n. 2.791.221.

- BRUNO: “Muito bem organizado, cumprimos com todo nosso cronograma e pude ver nosso desenvolvimento **da primeira vez até a última**, nos faz **perceber** o que temos que melhorar e nos motivar a estudar a língua inglesa cada vez mais”.

Observando os comentários feitos por alguns dos alunos em relação à sequência didática, podemos perceber que notaram um acompanhamento individual que contemplou as suas dificuldades, e que houve um processo que evidenciou seu desenvolvimento inicial e final. Em relação à *performance* de improviso, esta contribuiu para que eles desenvolvessem sua segurança, a habilidade para lidar com situações inesperadas com agilidade e a criatividade. Vale ressaltar que essas habilidades comunicativas e linguísticas puderam ser abordadas a partir de um contexto relevante para os alunos: a entrevista de emprego.

Percebemos que, na análise comparativa entre as primeiras e últimas produções do gênero discursivo em questão, algumas funções linguísticas foram acrescentadas ao discurso dos alunos, tais como aquelas usadas para perguntar e descrever qualidades pessoais, habilidades e atividades realizadas no tempo livre. A partir da análise das falas da aluna Elaine com seus interlocutores, por exemplo, podemos notar como a aluna ampliou a quantidade de funções linguísticas (o que aqui denominamos tema) em seu discurso. No quadro abaixo, podemos notar, na primeira coluna, os temas abordados em sua produção inicial (11) e, depois, na segunda coluna, aqueles levantados em suas últimas produções (16).

Produção inicial	Produções finais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Age 2. Ending a conversation 3. Free time activities 4. Greeting 5. Name 6. Place of residence 7. Profile 8. Qualities 9. Schooling (place) 10. Skills 11. Work experience (Company and Department) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Age 2. Asking about how candidates deal with people 3. Asking how other people are 4. Ending a conversation 5. Family 6. Free time 7. Greeting 8. Marital status 9. Name 10. Place of residence 11. Plans for the future 12. Profile 13. Qualities 14. Schooling (place and language school) 15. Skills 16. Work experience (Company and Department)

Quadro 1: temas abordados na primeira e últimas produções

Concernente à capacidade de improviso, na primeira produção, em nossa análise, percebemos que a aluna, ao invés de improvisar, em um dado momento, fez uso do português. No entanto, em outro instante, soube lidar com suas hesitações. Nas últimas produções, podemos afirmar que houve desenvolvimento em relação à capacidade de improviso, uma vez que a aluna não mais utilizou o português. Além disso, Elaine foi capaz de incluir momentos de distração em sua entrevista, o que demonstra naturalidade na comunicação, e, ainda, soube dar continuidade à conversa mesmo em momentos em que não compreendeu o que lhe foi perguntado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar, dentre as inúmeras concepções possíveis do tema, a escola suíça de gênero, também chamada de interacionista sociodiscursiva, cujo maior expoente é Bronckart, assim como abordar a pedagogia de gênero de tal escola, definida como sequência didática e desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly. A partir desse conceito e fazendo uso tanto da Abordagem Comunicativa quanto do conceito de Improviso Teatral, elaboramos e utilizamos uma sequência didática que teve por objetivo promover a apropriação do gênero oral entrevista de emprego.

Ao fazer uso dessa sequência, pudemos perceber, como os autores que se dedicam ao estudo dos gêneros sob essa perspectiva, que estes fundam tanto a possibilidade de comunicação quanto de aprendizagem. Como instrumento de comunicação, eles se colocam entre o sujeito que age e o objeto/situação de ação e, como instrumento de ensino, se colocam entre as práticas de linguagem e as atividades de aprendizado. Não obstante, portanto, são chamados de *meainstrumentos* (Dolz e Schneuwly, 1998:65).

Contudo, ainda que o gênero tenha tido seu papel reconhecido no desenvolvimento da competência comunicativa e que tenha encontrado seu tempo, se firmando como um dos conceitos mais “vívidos e influentes no ensino e na pesquisa em L2” (Hyland, 2004:1, citando Candlin, 1993), há ainda muita dificuldade em sua conceituação e aplicação didática, de maneira especial entre professores de línguas, sendo necessária a continuidade de discussão do tema.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, BenB. G. 2017. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Editora Parábola.

- BRONCKART, J. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. 2011. 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*. Trad. e Org. Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 2009. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation au genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- HOFFNAGEL, J. Cham. 2010. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, p. 195-208.
- HYLAND, K. 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- MACHADO, A. R. 2010. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, Dé. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259.
- MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOTTA-ROTH, D. 2008. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, v. 24, n. 2, p. 341-383.
- ROJO, R. 2010. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. 2011. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-78.
- SILVA, K. A. 2010. A (trans) formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 259-283, jan./jun.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.