UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

AGNES FRANCINE DE CARVALHO MARIANO

Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis jornalísticos
em ambientes educacionais

São Paulo
2013

AGNES FRANCINE DE CARVALHO MARIANO

Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis jornalísticos
em ambientes educacionais

Tese apresentada à Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor
em Ciências da Comunicação

Área de Concentração:
Estudo dos Meios e da Produção Mediática

Orientadora: Profª Dra. Maria Otília Bocchini

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mariano, Agnes Francine de Carvalho

Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis
jornalísticos em ambientes educacionais / Agnes Francine de
Carvalho Mariano. -- São Paulo: A. Mariano, 2013.
346 p.

Tese \ (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Otília Bocchini
Bibliografia

1. Perfil 2. Entrevista jornalística 3. Ensino de
jornalismo 4. Escrita 5. Gêneros jornalísticos I. Bocchini,
Maria Otília II. Título.

CDD 21.ed. - 070

MARIANO, A. F. de C. **Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis jornalísticos em ambientes educacionais**. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico esta pesquisa a pessoas muito amadas
que me ajudam a trazer à tona o melhor de mim.

Especialmente a Julia, minha filha,
que acabou de chegar.

E a Antonio, meu pai,
que acabou de partir.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, profa. Maria Otília Bocchini, pelos ensinamentos, gentileza, generosidade, respeito e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos professores Alice Mitika Koshiyama, Ismar de Oliveira Soares, José Carlos Sebe Bom Meihy e Sandoval Nonato Gomes-Santos, pelos preciosos aprendizados. E também ao prof. Massimo di Felice, pela acolhida, incentivo e amizade.

Ao PPGCOM / USP e à CAPES, que me proporcionaram a maravilhosa oportunidade de voltar a ser estudante. E a Rosely Sousa, sempre eficiente, colaborativa e simpática!

Aos colegas da pós, pelos conselhos, trocas, companhia e outras alegrias. Especialmente Akira Takiy, Cláudia Nonato, Luiza Caires, Juliana Sayuri, Renata Costa, Juliana Doretto, Julliana Cutolo e Beatriz Redko. Um obrigado especial a Eliete Pereira, colega-amiga que colaborou de muitas formas para tornar os últimos anos mais agradáveis.

Aos queridos amigos e também à minha amada família - pais, irmãos, sogro, tios e primos -, sempre pacientes com as nossas longas ausências, sempre torcendo pelo nosso progresso, sempre desejando o nosso retorno e nos apoiando de infinitas maneiras.

Aos meus pais, Zenite de Carvalho Mariano e Antonio Godoi Mariano, pelo apoio e exemplo, que me permitiram desenvolver a leitura, a escrita e percorrer etapas inacessíveis à maioria dos brasileiros. Vem dele o meu interesse pelo jornalismo. E dela, o meu interesse pelo ensino, com quem aprendi ainda que educação e afeto devem sempre caminhar juntos.

Aos meus alunos, baianos e paulistas, por terem compartilhado comigo, nas conversas e nos textos, os seus sonhos, dúvidas, certezas, esperanças. Agradeço pela confiança e pela oportunidade de conhecer de perto a beleza desse mundo interior.

Um obrigado especial a Andre Stangl, por ter me trazido para São Paulo, por dar leveza a cada um dos meus dias e por ter me tornado mãe, condição que tem me permitido compreender de um modo mais profundo as necessidades humanas, a linguagem, o aprendizado e o amor.

RESUMO

MARIANO, A. F. de C. **Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis jornalísticos em ambientes educacionais**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este trabalho investiga modos de dialogia que ocorrem na passagem da fala para a escrita, durante a produção de perfis jornalísticos em ambiente educacionais. O objetivo foi identificar diferentes soluções exploradas por estudantes, a relação que estas possuem com o grau de letramento e, assim, encontrar formas de facilitar o desenvolvimento da escrita. Os dados foram coletados em duas oficinas de produção de perfis, ministradas pela autora/pesquisadora para estudantes de Comunicação de São Paulo com diferentes letramentos. O material referente a cada participante da pesquisa é composto por duas entrevistas gravadas com perfilados, dois perfis escritos e, como material suplementar, dados sobre os seus hábitos de leitura e escrita. Assumindo uma perspectiva da linguagem e da aprendizagem como indissociáveis da experiência social (Bakhtin e Vygotsky), a pesquisa parte da ideia de que o gênero jornalístico perfil, quando tornado objeto de ensino, pode contribuir em processos de desenvolvimento da escrita. Isto porque envolve interação face a face (por meio da entrevista), retextualização (passagem do oral para o escrito), além de conteúdo e estrutura composicional familiar a outros gêneros que lidam com a representação de experiências vividas. O aspecto central observado nesse corpus foi a organização tópica, especialmente como os segmentos tópicos aparecem na entrevista (oral) e no perfil (escrito). Entre as operações de retextualização (Marcuschi), foram observadas as manutenções (repetição de tópicos e de sequência dos tópicos, uso do discurso direto, etc.), as eliminações, as reformulações (reordenações dos tópicos, substituições lexicais, uso do discurso indireto) e também acréscimos (interpretações, observações, comparações). A análise dos dados constatou que há uma tendência de que a entrevista participe da produção do perfil de diferentes modos, em função do grau de maturidade do estudante como escrevente. A organização tópica da fala, em geral, desempenhou papel mais relevante entre os escreventes com menor domínio dos recursos e estratégias próprias da escrita. Verificou-se que os estudantes com maior domínio dessas estratégias utilizam a entrevista sobretudo como uma forma de interação que permite aquisição de conhecimento. Confirmada a hipótese de que, especialmente em casos de estudantes com menor fluência, a organização tópica da fala tende

a orientar significativamente a organização tópica da escrita, os resultados permitem sugerir formas específicas de organização do ensino para incentivar/estimular produções mais complexas.

Palavras-chave: perfil, entrevista, fala, escrita, ensino de jornalismo, gêneros jornalísticos

ABSTRACT

MARIANO, A. F. de C. **Dialogues between speech and writing in the elaboration of journalistic profiles in educational environments**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The present study investigates dialogic methods observed in the transition from speech to writing, during the production of journalistic profiles in educational environments. The study aimed at identifying different solutions developed by students, the connection between these solutions and the students' level of literacy and, thus, finding ways to facilitate the development of writing. Data were gathered in two profile production workshops given by the author/researcher to Communications students with different literacy levels in São Paulo. The material regarding each participant on the research is formed by two recorded interviews with the profiled personages, two written profiles and, as a supplementary material, information about their reading and writing habits. Assuming that language and learning are inseparable from social experience (Bakhtin and Vygotsky), the research starts with the assumption that the journalistic genre profile, when turned into an object for teaching, may contribute to processes for the development of writing. This is because it involves face-to-face interaction (through interview), retextualization (transition from oral to written form), as well as content and compositional structure familiar to other genres dealing with the process of representing experiences. The central aspect observed in this corpus was the organization of topics, especially how the topic segments appear in the interview (oral) and in the profile (written). The study found the following retextualization operations (Marcuschi): maintenance (topic and sequence of topics repetition, use of direct speech, etc.); elimination; reformulation (topic reordering, lexical substitution, use of indirect speech); and also addition (interpretation, observation, comparison). The data analysis noted that there is a tendency that the interview participates on the production of profiles in different ways, according to the student's maturity level as a writer. The topic organization of the speech, in general, played a more important role among those writers less skilled in mastering the resources and strategies to writing. The study verified that the students with greater skills in mastering these strategies use the interview especially as a way of interaction, allowing the acquisition of knowledge. After confirming the assumption that, especially among less fluent students, the topic organization of speech tends to guide the topic organization of writing, the results enable the study to

indicate specific ways for the organization of teaching in order to foster the production of more complex works.

Key words: profile, interview, speech, writing, journalism teaching, journalism genres

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LINGUAGEM ORAL E LETRAMENTO	21
1.1 LINGUAGEM E PODER	22
1.1.1 Mudança e variações linguísticas	22
1.1.2 A língua muda	24
1.1.3 Variações linguísticas	26
1.1.4 A noção de erro	29
1.1.5 Norma-padrão	30
1.1.6 Imposição de uma norma	36
1.2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	43
1.2.1 Oralidade	44
1.2.2 Cultura escrita	50
1.2.3 No mundo tipográfico	53
1.2.4 Continuidades	57
1.2.5 Oralidade e aprendizado da escrita	63
2. DIALOGIA E EDUCAÇÃO	67
2.1 LINGUAGEM COMO ATIVIDADE SOCIAL	68
2.1.1 Dialogia	68
2.1.2 Gêneros	75
2.1.3 Gêneros e jornalismo	81
2.1.4 Gêneros na educação	84
2.2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO FACE A FACE	94
2.2.1 Educação comunicativa	94
2.2.2 Aprender fazendo	100
3. GÊNEROS JORNALÍSTICOS	113
3.1 ENTREVISTA	114
3.1.1 Gênero oral entrevista jornalística	114
3.1.2 Histórias de vida no jornalismo e na história oral	125
3.1.3 Histórias de vida e educação	135
3.2 PERFIL	147
3.2.1 Gênero escrito perfil jornalístico	147
3.2.2 O papel do narrador	154

4. DA ENTREVISTA AO PERFIL	161
4.1 METODOLOGIA	162
4.1.1 Universo pesquisado	162
4.1.2 Coleta e tratamento dos dados	169
4.1.3 Categorias de análise	177
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	185
4.2.1 Perfis 1 a 7	186
4.2.2 Perfis 8 a 12	213
4.2.3 Perfis 13 a 17	229
CONCLUSÃO	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXOS	267

INTRODUÇÃO

No Brasil, seja em ambientes rurais, urbanos, entre pessoas de camadas pobres ou médias e mesmo entre estudantes universitários, o domínio da leitura e, especialmente da escrita, frequentemente não é pleno. Ser alfabetizado não é o mesmo que ter se apropriado da leitura e da escrita como formas de expressão e comunicação. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011, que avaliou a proficiência em leitura, escrita e domínio de operações matemáticas entre a população brasileira de 15 a 64 anos, identificou apenas 26% com domínio pleno. Sendo a escrita uma prática social que permite o encontro do indivíduo com o coletivo e que possui enorme importância em nossas sociedades, não ser capaz de exercitá-la ocasiona diversas formas de exclusão. O que reforça ainda mais a necessidade de democratização desse domínio.

O caminho que leva à escrita, entretanto, passa pela fala. É o que indicam pesquisas antigas e contemporâneas sobre linguagem. A colaboração que a fala pode dar no aprendizado da escrita vem do fato de que uma nova habilidade se desenvolve a partir de uma antiga, isto é, o processo de aquisição do novo parte do que já é conhecido. Em todas as culturas, o oral é a base, o ponto de partida. A fala é uma capacidade inata. Por isso, em seus momentos iniciais a escrita sempre imita a fala. Nos últimos anos, pesquisadores de diversas áreas têm buscado superar a visão dicotômica da relação entre fala e escrita. Ao invés de amplificar as diferenças, reconhecer e valorizar as semelhanças, as interseções, o que pode ser também um caminho para facilitar o desenvolvimento da escrita. O que assume importância ainda maior em países como o Brasil, que é profundamente oral. Isto é, as iniciativas que lidam com o desenvolvimento da escrita precisam encontrar formas de estabelecer diálogos entre a linguagem oral e a escrita.

O contexto escolhido para a pesquisa foi o da produção de textos jornalísticos em ambientes educacionais. No jornalismo, na produção da maioria dos gêneros parte-se do oral (a fala, o já conhecido, os gêneros primários) para a construção do texto (a escrito, o novo, os gêneros secundários). E parte-se também de uma forma de interação oral face a face (a entrevista), que necessariamente envolve emoções, empatia e, assim, motivações. É por isso que, acreditam muitos pesquisadores, possivelmente o jornalismo tenha muito a colaborar em processos educacionais de ensino-aprendizagem da escrita, por meio dos seus procedimentos,

premissas e gêneros.

No ambiente do ensino de jornalismo, ainda que haja consenso em relação à necessidade de praticar a produção de textos em diversos gêneros como forma de habilitar os estudantes ao exercício profissional, pouco se sabe do ponto de vista do ensino-aprendizagem desses gêneros. E, especialmente, o que ocorre durante a retextualização, a passagem do oral (fala do entrevistado) para o escrito (texto jornalístico). Quais os desafios que o estudante enfrenta? Quais as potencialidades do trabalho simultâneo com o oral e o escrito? Que aspectos podem intervir mais decisivamente nessa passagem?

Os gêneros que serão aqui estudados são a entrevista (oral) e o perfil jornalístico (escrito). Em relação à entrevista, o que nos interessa é muito mais entender as potencialidades exploradas pelos estudantes ao partirem da entrevista - e especialmente da entrevista sobre história de vida - para a produção do texto escrito, do que identificar a fidelidade dessa prática a uma pretensa modalidade “jornalística” da entrevista. Já o perfil foi escolhido por suas características facilitadoras. Trata-se de um gênero com formato bastante flexível. Ao contrário de outros gêneros jornalísticos, que solicitam a conjugação de fontes variadas, a escrita do perfil pode se apoiar exclusivamente (se esta for a melhor opção para o estudante) em uma única entrevista: a fala do entrevistado-perfilado. E esta fala já possui uma ordem, uma organização. Se a opção do escrevente for reordenar os tópicos tratados na entrevista, o perfil também colabora. Pois o fato do seu conteúdo tratar de um tema que nos é familiar, facilita na reordenação dos tópicos. Definido por alguns como um gênero de “caráter narrativo”, de “memorização das ações humanas” ou até “interpretativo”, o fato é que o perfil tem como foco contar uma história de vida. E, assim, aproxima-se de um gigantesco conjunto de gêneros, de uma fonte inesgotável de referências, que podem apoiar o estudante na sua escrita.

Esta pesquisa se insere nos estudos sobre comunicação e educação, mais especificamente, nas investigações sobre a aprendizagem da escrita. É muito difícil tocar o campo da aprendizagem, existem poucos e limitados recursos para abordar como ela se dá. É o que afirmam pesquisadores da área de Educação. O que se pode observar são reações e produções dos estudantes, em função dos recursos didáticos e da interação. E, nessas reações e produções, buscar pistas sobre a apropriação dos objetos de ensino por parte dos estudantes, que permitam reelaborar o trabalho docente. A presente pesquisa trabalha nessa perspectiva, por isso lida com um corpus formado pela produção oral e escrita de estudantes.

No primeiro capítulo da tese - Linguagem oral e letramento - são discutidas as relações entre oralidade e escrita. Ele está dividido em duas partes: “Linguagem e poder” e “Linguagem oral e escrita”. A primeira seção lida com as concepções do senso comum sobre a existência de uma língua única que todos os falantes do idioma deveriam usar como padrão. A busca é recuperar discussões, especialmente da sociolinguística, que demonstram a fragilidade dessa concepção mostrando que a “norma culta” é apenas uma regra definida arbitrariamente, que busca subordinar a riqueza e diversidade da língua a um padrão próximo da escrita. E que recusar a legitimidade das variedades linguísticas é tentar negar um processo inevitável em todas as línguas: a permanente mudança, pois a língua é viva. Assim, percebe-se que a definição de uma variedade como norma é, principalmente, parte de uma luta por poder e qual o papel da escrita nesse processo, já que o acesso a ela torna-se muito mais difícil para os falantes das outras variedades, as desprestigiadas, comuns entre as camadas populares. Na seção seguinte, o capítulo lida com o tema dentro de uma perspectiva histórica, antropológica e filosófica, percorrendo trabalhos de autores como Walter Ong, Jack Goody e Marshall McLuhan. O objetivo é entender como oralidade e escrita se constituem, como nos afetam, como foi construída a valorização social da escrita e para onde caminhamos hoje. Desse percurso emerge a certeza de que oralidade e escrita são partes de um mesmo processo de realização da linguagem. Mas como, em todas as épocas e lugares, a escrita é consequência do oral, o aprendizado da escrita inevitavelmente toma a fala como base. A consciência disso pode implicar em muitas mudanças no ensino-aprendizagem da escrita, especialmente aquele relacionado a escreventes inexperientes e falantes de variedades desprestigiadas, que não contam com uma versão escrita.

No segundo capítulo - Dialogia e educação -, a linguagem é abordada em duas dimensões: como atividade social e em sua vertente de interação face a face. Na primeira parte, os temas são dialogia e gêneros. O capítulo começa percorrendo reflexões de Vygotsky e Bakhtin, que ampliaram a nossa compreensão a respeito da indissociabilidade entre linguagem e experiência social. São revistos pontos nas obras dos dois autores que assumiram papel significativo nos estudos da educação: o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky, e a abordagem de gêneros de Bakhtin. Como o conceito de gênero tem se tornado central para o ensino de língua nos últimos anos, são revistas ainda outras abordagens sobre o tema. Isto é, como o tema dos gêneros aparece na área da comunicação, do jornalismo e da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino dos gêneros orais e

à inclusão de gêneros jornalísticos entre os que são praticados em ambientes educacionais. Isto porque os gêneros jornalísticos, em geral, partem do oral para a construção da escrita, dialogando com o princípio de antecendência da fala em relação à escrita, de que uma função nova é aprendida a partir de uma já conhecida, de que gêneros primários influenciam gêneros secundários. Na segunda parte do capítulo, o objetivo é aprofundar a análise da relação entre produção e veiculação de conteúdo com finalidade pedagógica. São discutidas algumas premissas da prática laboratorial no ensino de jornalismo, da educomunicação e do aprender fazendo, como na imprensa escolar de Freinet. As vantagens de práticas pedagógicas que envolvem interação com o mundo, criação de conteúdo e de produtos que alcançam destinatários reais são observadas em suas várias facetas. Por outro lado, muitos desafios também se mantêm, envolvendo as normas institucionais, restrições curriculares, relações de poder e outros aspectos que podem fragilizar a autonomia e motivação dos envolvidos. Como elo comum nessas abordagens fica a ideia de educar pela comunicação, focando no desenvolvimento da proficiência comunicativa dos estudantes.

No terceiro capítulo - Gêneros jornalísticos - são revistos e discutidos dois gêneros jornalísticos que estão no centro da nossa pesquisa: a entrevista e o perfil. A entrevista aqui referida (gênero oral) é a tradicional forma de coleta de dados que, sendo indissociável da prática jornalística, também é indissociável da produção dos perfis (gênero escrito). O gênero entrevista aparece com razoável frequência na bibliografia da área, o que não pode ser dito sobre o gênero perfil, que é mais rara e economicamente referido. Tentaremos aqui recuperar algumas dessas discussões que se consolidaram, buscando também esboçar o que estamos nomeando como entrevista e perfil, mas sem a pretensão de fazer desse esboço uma definição de como uma entrevista e um perfil devem ou não ser feitos. Ainda mais porque a nossa perspectiva é a dos gêneros jornalísticos como gêneros escolares, transformados em objeto de ensino, isto é, gêneros adaptados. O objetivo é levantar questões que ajudem a pensar as potencialidades e desafios do trabalho com esses gêneros. Como o foco é a entrevista jornalística que trata sobre histórias de vida (tema dos perfis), a relação com identidades, pertencimento e empatia parece ser inevitável. O que pode ser um poderoso aliado na motivação da escrita. A familiaridade dos estudantes com o tema (história de vida), possivelmente pode ser também um facilitador na abordagem dos dois gêneros. Pois além de termos experiência com conversas sobre histórias de vida (que se aproximam da entrevista), também estamos todos mergulhados, desde o nascimento, no mundo dos gêneros narrativos,

no qual a história de vida nunca deixou de estar presente. Portanto, é possível que o estudante possa dialogar com um vasto conjunto de referências similares para construir o seu perfil.

O quarto capítulo - Da entrevista ao perfil - está dividido em duas partes: metodologia e análise dos dados. Na seção que explica a metodologia adotada, o primeiro passo será descrever o universo pesquisado, com base num questionário sobre hábitos de leitura e escrita aplicado entre os participantes da pesquisa. Em seguida serão abordados os métodos adotados na coleta e tratamento dos dados, assim como os motivos das escolhas feitas. O corpus da pesquisa é constituído pela produção de estudantes de Comunicação, especialmente de Jornalismo, gerada em duas oficinas de texto sobre o gênero perfil ministradas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mais especificamente, um material que reúne entrevistas feitas pelos estudantes (transcritas) e respectivos perfis gerados a partir delas. Em seguida, serão definidas as categorias que fundamentarão a análise desse material. Serão discutidos o conceito de segmento tópico e as operações de retextualização definidas por Luiz Marcuschi. Sendo explicitadas ainda de que forma a pesquisa busca se apropriar dessas categorias para os objetivos pretendidos. Na segunda parte do capítulo, são analisados 17 conjuntos perfil-entrevista, divididos em três blocos, em função do grau de proximidade entre a organização tópica da entrevista e do perfil. A análise parte dos segmentos tópicos que aparecem na entrevista e no perfil simultaneamente para observar como e em momentos os estudantes modificam ou mantêm a organização tópica, palavras, expressões, sequências argumentativas, quando fazem acréscimos baseados na observação ou interpretação, a influência de recursos coesivos mais comuns na fala ou na escrita, etc.

Na seção seguinte da tese são retomadas e sintetizadas as principais conclusões da tese. A análise dos dados constatou que há uma tendência de que a entrevista participe da produção do perfil de diferentes modos, em função do grau de maturidade do estudante como escrevente. Em alguns textos, a organização tópica da entrevista foi seguida mais de perto. Ou seja, foi importante para ajudá-los a definir uma sequência de aparição para os segmentos. Nestes mesmos textos, na maioria dos casos, há influência de alguns recursos coesivos da fala e hesitação no uso da pontuação, na realização de inferências baseadas nas informações disponíveis, na elaboração de descrições, tópicos frasais, uso do discurso direto, etc. À medida em que os estudantes vão ganhando maior segurança em relação aos recursos da escrita, vai se intensificando a utilização das estratégias citadas acima e também vão surgindo novos planejamentos para os textos, que guiam a reorganização dos segmentos. Ou seja, a

reorganização dos segmentos tópicos da entrevista passa a ser predominante, ao invés da manutenção da mesma organização. No caso dos estudantes com maior maturidade na escrita, a entrevista contribuiu mais como atividade de interação face a face, fornecendo dados para a elaboração de descrições, comentários e para a inclusão de palavras do entrevistado, que passam a ser incorporadas aos textos de diversos modos. Portanto, a organização tópica da fala, em geral, desempenhou papel mais relevante entre os escreventes com menor domínio dos recursos e estratégias próprias da escrita. Enquanto os estudantes com maior domínio dessas estratégias utilizam a entrevista mais como uma forma de interação que permite aquisição de conhecimento.

A partir da observação dos dados, são identificadas também algumas opções didáticas em sintonia com as soluções exploradas pelos estudantes. Soluções que indicam as habilidades que já dominam, as que ainda estão em amadurecimento e o grau de proximidade da escrita em relação à fala. Uma dessas opções é a adaptação dos gêneros (transformações, simplificações), para que o grau de dificuldade seja dosado. O que pode equivaler, por exemplo, a entrevistas feitas em duplas, trios, grupos, com pessoa conhecida e só depois com desconhecido. Primeiro apenas uma entrevista e só depois conjugar várias entrevistas. Outra adaptação é a reescrita colaborativa, envolvendo mais de um estudante. Também é identificada a necessidade da atenção à progressão dos gêneros, priorizando os que envolvem dados de apenas um entrevistado ou que tenham formato flexível, como o perfil. Seja em etapas iniciais, seja na produção dos que demonstram menor experiência na escrita. O respeito ao diversos ritmos de produção dos estudantes também pode ser muito relevante, inclusive para permitir a reelaboração do texto pelo próprio escrevente. O que significa solicitar textos mais curtos e disponibilizar prazos maiores para escreventes inexperientes. A releitura e reelaboração com objetivos pré-definidos também pode ser importante na tomada de consciência de aspectos, por exemplo, relacionados à coesão. Muitos desafios da coesão surgem relacionados à pontuação. O estímulo à construção de períodos curtos, em casos de escreventes inexperientes, pode colaborar na diminuição de repetições e lacunas. A sugestão da ordem cronológica na construção dos textos possivelmente é um caminho facilitador, pela nossa familiaridade com essa perspectiva. Além dessas, são discutidas outras possibilidades didáticas. Os objetivos seriam desenvolver a capacidade de realizar um planejamento mais global que local para o texto; de utilizar todos os sentidos na coleta de dados e na escrita; desenvolver a sensibilidade às palavras do entrevistado; a consciência das próprias palavras;

assim como a responsabilidade na elaboração de interpretações. Após a bibliografia, os anexos reúnem todo o material utilizado nas oficinas (textos de referência, planos de aula, material de divulgação) e as transcrições das entrevistas realizadas pelos estudantes para a produção dos perfis.

1. LINGUAGEM ORAL E LETRAMENTO

1.1 LINGUAGEM E PODER

Neste capítulo, serão discutidas as relações entre oralidade e escrita. Ele está dividido em duas partes: “Linguagem e poder” e “Linguagem oral e escrita”. A primeira seção lida com as concepções do senso comum sobre a existência de uma língua única que todos os falantes do idioma deveriam usar como padrão. A busca é recuperar discussões, especialmente da sociolinguística, que demonstram a fragilidade dessa concepção mostrando que a “norma culta” é apenas uma regra definida arbitrariamente, que busca subordinar a riqueza e diversidade da língua a um padrão próximo da escrita. E que recusar a legitimidade das variedades linguísticas é tentar negar um processo inevitável em todas as línguas: a permanente mudança, pois a língua é viva. Assim, percebe-se que a definição de uma variedade como norma é, principalmente, parte de uma luta por poder e qual o papel da escrita nesse processo, já que o acesso a ela torna-se muito mais difícil para os falantes das outras variedades, as desprestigiadas, comuns entre as camadas populares. Na seção seguinte, o capítulo lida com o tema dentro de uma perspectiva histórica, antropológica e filosófica, percorrendo trabalhos de autores como Walter Ong, Jack Goody e Marshall McLuhan. O objetivo é entender como oralidade e escrita se constituem, como nos afetam, como foi construída a valorização social da escrita e para onde caminhamos hoje. Desse percurso emerge a certeza de que oralidade e escrita são partes de um mesmo processo de realização da linguagem. Mas como, em todas as épocas e lugares, a escrita é consequência do oral, o aprendizado da escrita inevitavelmente toma a fala como base. A consciência disso pode implicar em muitas mudanças no ensino-aprendizagem da escrita, especialmente aquele relacionado a escreventes inexperientes e falantes de variedades desprestigiadas, que não contam com uma versão escrita.

1.1.1 Mudança e variações linguísticas

A língua é parte do que somos, da nossa identidade, da nossa cultura. Dialogando com as próprias referências socioculturais, cada um necessariamente exercita ao seu modo as potencialidades de realização da linguagem. Como explica o linguista Marcos Bagno: “Nós somos muito mais do que meros 'usuários' da língua: a noção de 'usuário' faz pensar em algo que está fora de nós, uma espécie de ferramenta que a gente pode retirar de uma caixa, usar e

depois devolver à caixa” (BAGNO, 2003, p. 17). Por isso essa realização da linguagem é sempre plena, nunca redutível ou comparável a outra.

Todo falante é plenamente competente em sua própria língua, defendem pesquisadores como Bagno e Perini. Independente do seu grau de instrução ou até da ausência de instrução formal, ele será capaz de, intuitivamente, perceber a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado: “Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar” (Ibid., p. 149). É esse conhecimento implícito a respeito da língua materna que nos permite compreender e comunicar. Um falante nativo de uma língua necessariamente domina a sua gramática. Ao menos a “gramática normativa não escrita” de que falava Gramsci.

Para Gramsci a realidade linguística nacional é constituída pela articulação destes dois tipos de gramáticas normativas. A primeira é a expressão da sociedade civil, representa um momento de consenso espontâneo à norma linguística dos grupos sociais hegemônicos. Já a gramática normativa escrita “é sempre uma escolha, um endereço cultural, isto é, é sempre um ato de política cultural-nacional” (GNERRE, 1991, p. 32).

Um conhecimento que, afirmam muitos pesquisadores, já está plenamente desenvolvido na infância. Segundo Vygotsky, a criança “pode operar com orações subordinadas, com palavras como *porque*, *se*, *quando* e *mas*, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais, temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento. Os estudos de Piaget provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica [...]” (VYGOTSKY, 1995, p. 40). Por isso o falante sabe utilizar as regras básicas da língua na produção de enunciados lógicos, mesmo que não faça uso de recursos estilísticos sofisticados:

Está provado e comprovado que uma criança de 5-6 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! Ela tem todos os recursos necessários para se exprimir, para narrar fatos ocorridos no passado, para fazer projeções no futuro, para demonstrar afetividade, para situar o seu discurso nos eventos de interação. O que ela não conhece são sutilezas, sofisticacões e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar. Mas nenhuma criança brasileira dessa idade vai dizer, por exemplo: “Uma meninos chegou aqui amanhã” (BAGNO, 2009, p. 52).

Todas essas discussões trazem implícita a necessidade de recusar uma ideia que frequentemente temos muita dificuldade em abandonar: a de que a língua é algo exterior a nós, uma essência, um outro. “O que existe são *seres humanos* que falam línguas” (BAGNO, 2003, p. 18). Sem esse passo, fica difícil perceber que a língua é o que fazemos dela.

“Significa considerar a língua como uma *atividade social*, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (Ibid., p. 19). Até o sentido é dado pelo uso e, por isso mesmo, se transforma permanentemente. Os significados não existem a priori, fora da situação linguística, como o senso comum imagina: “[...] as palavras existem nas situações nas quais são usadas. Isto é tão verdadeiro que a identidade da forma através das variações dos contextos pode passar despercebida. Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas 'construir' o sentido de uma forma no contexto no qual aparece” (GNERRE, 1991, p. 19).

1.1.2 A língua muda

O passo mais importante e talvez mais difícil é o de entender que a língua muda, pois é viva, criada e reatualizada pelos falantes no ato de falar e escrever. Como até Dona Etimologia afirmou para os visitantes do Sítio do Pica-pau-amarelo quando visitaram o País da Gramática: “Uma língua não pára nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos” (LOBATO, 1972, p. 328). Em parte pela importância da língua em nossas vidas e em parte pela naturalização das normas – que, na verdade, são arbitrariamente definidas –, resistimos em aceitar que a língua muda permanentemente e que os nossos próprios enunciados, produzidos hoje segundo a norma-padrão vigente, serão incompreensíveis no futuro, assim como ocorre com o português antigo.

Que a língua mudou no passado, é uma coisa que a gente entende e aceita de maneira bem fácil: as provas históricas estão aí. Mais difícil é as pessoas perceberem que esse processo de mudança não parou. Nós temos o hábito de imaginar que a nossa língua, essa língua que é tão importante, que é fundamental para a nossa vida, para tudo o que diz respeito à nossa vida, imaginamos que essa língua já terminou o seu processo de mudança, já está pronta e acabada para todo o sempre, amém. É muito mais confortável, né? Mas pensar que a nossa língua continua mudando, que ela não está parada, que não está pronta e daqui a 500 anos alguém pode ter dificuldade em entender completamente os textos que nós deixarmos gravados ou escritos... é uma coisa meio triste, meio difícil de aceitar (BAGNO, 2003, p. 116).

Toda língua muda, mas não da mesma forma e simultaneamente em todos os contextos culturais de um país. Em qualquer região ou cidade, convivem falantes que representam diferentes momentos dessa mudança. Até porque existem instituições sociais (escola, aparato jurídico, mercado de trabalho, mídia, etc.) que buscam freá-la, mantendo e impondo um

padrão definido como valioso e correto, que influencia especialmente os segmentos mais expostos à escrita. Em ambientes isolados ocorre também a manutenção de palavras e expressões antigas. Por isso ainda encontramos, por exemplo, palavras arcaicas sendo usadas, sobretudo, na área rural, como “despois”, “oitubro”, “fruta”, “escuitar”. Expressões que já foram norma-padrão e deixaram de ser. Portanto, uma tendência conservadora. Ou podemos ainda encontrar usos raros e de acordo com a norma-padrão na fala de pessoas sem escolarização (como no Nordeste, onde muitos utilizam a segunda pessoa do singular e do plural ou o subjuntivo, como em “eu não sei o que faça”). Entre as camadas com menor poder aquisitivo e pouco contato com a leitura e escrita são frequentes as inovações fonológicas, isto é, na pronúncia das palavras. Todos esses fatores não impedem as transformações, só retardam ou aceleram o processo.

Existem fatores sociolinguísticos que impulsionam as mudanças. Segundo Bagno (2003), elas provavelmente seguem gatilhos sociais e tendências latentes, de matriz anatômica, fisiológica e psicológica dos seres humanos. Não por acaso, as mesmas mudanças são verificadas frequentemente em línguas distintas. Marcos Bagno cita como exemplo o ditongo AU, que passou a OU e daí a O em várias línguas (latim - AURUM, português - OURO, espanhol – ORO, francês – OR). Outro exemplo citado é o da palavra BILHETE, que vem do francês BILLET. O curioso é que nós mantivemos a pronúncia antiga da palavra, enquanto os franceses hoje a pronunciam como BIYÊ. Ou seja, se um falante brasileiro simplifica a pronúncia e diz BIYETE, está seguindo a mesma tendência da mudança que ocorreu no francês.

Faixa etária, região geográfica, grau de escolarização, poder aquisitivo, gênero, contexto e objetivos são alguns dos fatores que influenciam fortemente o modo como realizamos a fala e a escrita. Uma situação que, reforçam os linguistas, ocorre em qualquer lugar do mundo, mas que certamente é um tanto mais acentuada em ambientes heterogêneos como o Brasil. “Em todo e qualquer país do mundo, é possível perceber diferenças entre os modos de falar das classes urbanas mais letradas, e economicamente mais abastadas, e os modos de falar das outras classes sociais. Isso ocorre de maneira mais evidente nos países como o Brasil, que têm uma língua nacional majoritária, que é a língua materna da grande maioria da população” (Ibid., p. 73-74).

1.1.3 Variações linguísticas

Como essas mudanças sempre ocorrem de forma desigual, surgem diferentes formas de apropriação da língua, que alguns autores chamam de “dialetos sociais”, “socioletos”, “variações dialetais”, “registros”. O filólogo Serafim da Silva Neto, por exemplo, classificava os “dialetos” ou “falares regionais” brasileiros como amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro e sulino. Os registros seriam formas distintas de uso da linguagem – coloquial ou formal - em função das circunstâncias, dos “diferentes graus de formalidade exigidos pelas situações de comunicação” (PRETI, 1986, p. 3). Já as variedades sociais costumam colocar em lados distintos o modo de falar das classes populares e o das camadas urbanas letradas. Os linguistas falam então em “dialeto social praticado pela classe de prestígio”, “dialeto de prestígio”, “grafeleto”, “dialeto popular”, “dialeto padrão”, “dialeto não-padrão”, “variedades prestigiadas”, “variedades estigmatizadas”.

Assim como ocorre com as línguas, que não podem ser comparadas ou hierarquizadas, em um mesmo idioma não há variedades melhores do que outras, do ponto de vista linguístico, pois “cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre [...] não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais 'expressivo', mais 'correto', mais 'lógico' que qualquer outro” (SOARES, 2000, p. 40). Isso do ponto de vista linguístico. Mas, na prática cotidiana, nos embates sociais, que envolvem a facilitação ou o impedimento da ascensão social, o prestígio e o desprestígio se estabelecem:

[...] os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos, em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos linguisticamente inaceitáveis (Ibid., p. 41).

Enquadrar um uso como erro é apenas a tentativa de sinalizar que ocorreu uma inovação, que, como sabemos, são inevitáveis e naturais. Os “demais dialetos – de grupos de baixo prestígio social – são avaliados em comparação com o dialeto de prestígio, considerado a norma-padrão culta, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, 'incorretos', 'ilógicos' e até 'feios’” (SOARES, 2000, p. 41). Como diz Marcos Bagno:

É bom ressaltar, desde logo, que o prestígio social das variedades linguísticas das classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de

“beleza”, “lógica” ou elegância” inerente e natural a essas maneiras de falar a língua. Esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas (BAGNO, 2003, p. 66).

Entre os equívocos que fundamentam a concepção de que uma variedade é melhor do que a outra, estão ideias como a de que apenas falantes das variedades desprestigiadas se afastam da norma-padrão ou a de que utilizam construções ilógicas, aleatórias, sem nenhum critério. Falar uma língua é sinônimo de dominar regras, ainda que não sejam as regras da variedade prestigiada: “[...] quando outros dialetos de uma dada língua – além do grafoleto – diferem da gramática do grafoleto, eles não são agramaticais: estão simplesmente usando uma gramática diferente, pois a língua é uma estrutura e é impossível usar a língua sem uma gramática” (ONG, 1998, p. 125). Magda Soares exemplifica: “Ninguém não viu o ladrão”, uma estrutura não-padrão que ocorre em variações desprestigiadas, é considerada “incorreta” e “ilógica”, por apresentar uma dupla negação. Entretanto, a estrutura “Ele não viu nada”, por ser utilizada pelos falantes de variedades prestigiadas, não é considerada “errada” e “ilógica”, ainda que também recorra à dupla negação. Outro exemplo esclarecedor citado pela pesquisadora diz respeito à concordância verbal:

No dialeto-padrão da língua portuguesa, a flexão de número e pessoa ocorre em *todos* os casos: eu quero, tu queres, ele quer, nós queremos, vós quereis, eles querem; no dialeto popular, a flexão em geral ocorre apenas na primeira pessoa: eu quero, tu quer, ele quer, nós quer, eles quer.

Pesquisas sociolinguísticas a respeito do dialeto popular em várias regiões do Brasil mostram que a ausência de flexão de número e pessoa na concordância verbal não é um “erro” cometido “por ignorância”, mas, ao contrário, evidencia a existência de uma *regra* aplicada de maneira sistemática e não aleatória, uma regra da *gramática do dialeto popular*. Além disso, não flexionar o verbo em todas as pessoas, como faz o dialeto não-padrão, não é “ilógico”; na verdade, flexão em todas as pessoas é uma redundância: se a pessoa verbal e o número já são indicados pelo pronome pessoal, ou pelo sintagma nominal sujeito, por que indicá-los de novo com a terminação verbal? Nesse sentido, a regra do dialeto não-padrão pode ser considerada mais “lógica” e mais econômica que a regra do dialeto-padrão. E mais: se não flexionar o verbo em todas as pessoas do singular e do plural fosse “ilógico” e “errado”, seria também “ilógico” e “errado” o inglês-padrão, que, como se sabe, só flexiona o verbo em uma pessoa, a terceira pessoa do singular (SOARES, 2000, p. 42).

O fenômeno chamado de “rotacismo” - substituição do L pelo R nos encontros consonantais - é um outro exemplo de mudança linguística pouco compreendida e atribuída equivocadamente apenas às variedades desprestigiadas. Trata-se de um movimento natural, que faz parte da formação do português. Por isso, no português, SCLAVU (latim) virou

ESCRAVO, FLACCU virou FRACO, CLAVU virou CRAVO, cita Bagno (2009). Quando a escrita se estrutura e passa a tentar frear essa mudança, os casos de rotacismo já amplamente utilizados são incorporados e passam a ser considerados “corretos”. Já as ocorrências que surgem depois, como o sempre citado “probrema”, viram “erro grave”. Ocorrem também ajustes, idas e vindas, por isso, lembra Bagno (2009), em 1572 Camões escrevia nos “Lusíadas” palavras como INGRÊS, PUBRICAR, FRAUTA, FRECHA. Maria Otília Bocchini¹ cita outros exemplos de rotacismo na língua portuguesa que não são mais considerados erros: ECLESIA (latim), ÉGLISE (francês), IGLESIA (espanhol), IGREJA / PLAGE (francês), PLAYA (espanhol), PRAIA. E destaca os diversos casos de rotacismo na língua galega ou galego-português (considerada por alguns uma variedade dialetal do português), especialmente na tradição oral, que adota como norma-padrão muitas palavras que já tinham se difundido antes da estruturação da escrita, como NEBRINA².

William Labov vai mais além e nos mostra como, em muitos casos, o “treino” que recebemos para considerar certos modos de falar melhores que outros nos impede de enxergar o quão vazio pode ser o discurso de um falante que domina a norma-padrão. Em seu famoso texto “The logic of Nonstandard English”, primeiro ele concorda que as crianças do gueto, que falam o inglês não-padrão, podem se beneficiar do aprendizado escolar, o que inclui ter contato com um comportamento verbal típico da classe-média: “Precision in spelling, practice in handling abstract symbols, the ability to state explicitly the meaning of words, and a richer knowledge of the Latinate vocabulary, may all be useful acquisitions” (LABOV, 1972, p. 213). Entretanto, segundo ele, nem tudo do estilo verbal da classe média valeria a pena ser imposto a crianças de outros grupos, seja porque se trata apenas de estilo, seja porque são comportamentos disfuncionais. E sentencia: “Our work in the speech community makes it painfully obvious that in many ways working-class speakers are more effective narrators, reasoners, and debaters than many middle-class speakers who temporize, qualify, and lose their argument in a mass of irrelevant detail” (Ibid., p. 213-214).

Para comprovar as suas afirmações, Labov transcreve trechos de entrevistas com dois rapazes. Eles são: Larry, um adolescente de 15 anos, do tipo que provoca reações negativas e causa problemas na escola, falante do “Black English Vernacular” (BEV) e Charles, um adulto negro bem mais escolarizado e polido. As conclusões são opostas ao que o senso comum poderia pensar. As respostas de Larry, ainda que fora da norma-padrão, são concisas,

¹ Aula na ECA / USP: 15 de setembro de 2009.

² Ver: DIEZ, 2008.

engenhosas, claras: “[...] he can sum up a complex argument in a few words, and the full force of his opinions comes through without qualification or reservation” (Ibid., p. 215). Já Charles, apesar da boa impressão que provoca, do vocabulário que inclui palavras da moda e eruditas, frequentemente se perde em sua própria verborragia. Em meio a um excesso de palavras, repetições e qualificações, não consegue argumentar com consistência:

Without the extra verbiage and the “OK” words like *science*, *culture*, and *intoxicate*, Charles M. appears as something less than a first-rate thinker. The initial impression of him as a good speaker is simply our long-conditioned reaction to middle-class verbosity. We know that people who use these stylistic devices are educated people, and we are inclined to credit them with saying something intelligent. Our reactions are accurate in one sense. Charles M. is more educated than Larry. But is he more rational, more logical, more intelligent? Is he any better at thinking out a problem to its solution? Does he deal more easily with abstractions? There is no reason to think so. Charles M. succeeds in letting us know that he is educated, but in the end we do not know what he is trying to say, and neither does he (LABOV, 1972, p. 220).

1.1.4 A noção de erro

Como já dito, o fato de serem formas distintas de realização da linguagem não significa que uma variedade linguística possa ser considerada melhor ou pior que a outra. A noção de erro não se aplica. O senso comum, entretanto, está cheio de concepções equivocadas, que tendem a considerar a diferença como um problema, um defeito, o que nada mais é do que a busca de valorizar a si mesmo, como veremos adiante. “Fulano não sabe falar”. “Sicrano fala tudo errado”. “Precisamos ter cuidado no uso da língua”. Frases como essas, que todos nós já ouvimos ou dissemos em algum momento da vida, são resultado de concepções tão arraigadas quanto equivocadas a respeito da linguagem. O exercício da linguagem pode ser comparado ao modo como caminhamos, como experimentamos o olfato, a visão. Ou seja, não há certo e errado. Ninguém acusa o outro de “não saber sentir o cheiro”. O linguista Bagno insiste na importância de não se confundir “português” com “ortografia oficial”, nem a experiência da fala com a escrita, que é uma “tentativa de analisar a língua falada”, condicionada pelo perfil sociolinguístico de cada um.

“O português é uma língua difícil”. Essa frase, também muito repetida pelo senso comum, traduz um outro equívoco. “Se existisse língua 'difícil', ninguém no mundo falaria húngaro, chinês ou guarani, e no entanto essas línguas são faladas por milhões de pessoas (bilhões, no caso do chinês), inclusive criancinhas analfabetas!” (BAGNO, 2009, p. 52). Ou línguas melhores, mais “ricas” do que outras:

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (SOARES, 2000, p. 39).

Equívoco similar aparece no campo de estudos sobre a escrita, que, adotando uma perspectiva evolucionista, difundiu a concepção de que o sistema alfabético seria um estágio mais “evoluído” da escrita em relação aos sistemas pictográficos e ideográficos. São preconceitos que se confundem com a mitificação da escrita e da alfabetização, frequentemente avaliadas como indiscutivelmente positivas e deflagradoras de avanços cognitivos. Concepções que, quando confrontadas com dados empíricos se revelam meramente etnocêntricas. Foi o que perceberam, por exemplo, Scriber e Cole em seus estudos sobre o povo Vai da Libéria, que desde o século XIX “dispõe de uma escrita silábica para sua língua e, assim, enquanto alguns de seus membros frequentam normalmente a escola, outros, mesmo não frequentando, adquirem esse sistema de escrita” (CARDOSO, 2000, p. 52). Analisando grupos escolarizados e não-escolarizados, os pesquisadores perceberam que “a alfabetização dos Vai foi associada com pequenas e localizadas mudanças nas habilidades cognitivas, mas não com qualquer evidência de mudanças generalizadas” (Ibid., p. 53).

Outro argumento que depõe contra a noção de erro é o fato de que as diferentes formas de apropriação da língua que convivem em uma sociedade – em diferentes grupos etários, camadas sociais, regionais, grupos culturais, etc. - exercem influência mútua, o que vai apagando as fronteiras e gerando novas mudanças:

O que a pesquisa linguística vem demonstrando sobretudo é que se verifica no Brasil de hoje uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais, etc. O trânsito intenso dos brasileiros dentro do país dificulta cada vez mais a identificação de “dialetos” marcadamente regionais: as migrações populacionais entre as diversas regiões têm levado à difusão e interpenetração dos falares identificados geograficamente pela dialetologia brasileira clássica (o que não significa, porém, que tenham deixado de existir). De igual modo, traços que antigamente caracterizavam os falares rurais são encontrados hoje em dia com grande frequência também na zona urbana, devido ao processo ininterrupto e maciço de urbanização da nossa população (BAGNO, 2003, p. 98).

1.1.5 Norma-padrão

Tudo o que foi afirmado acima, tomando como base pesquisas da área de linguística,

pode soar, entretanto, bastante desconectado das afirmações e práticas dos profissionais que ensinam o português. Uma distância que permanece acentuada:

Em linguística a posição antinormativa foi estabelecida como uma visão abstrata segundo a qual todos os dialetos têm um valor intrínseco igual em termos estritamente linguísticos. Este credo, que tem raízes na tendência que M. Bakhtin-V. Voloshinov (1929) chamou de “objetivismo abstrato”, aprofundou a distância entre os linguistas e os professores de língua. Os linguistas, como consequência dessa posição abstrata que assumiram, ficaram quase que por um acaso teórico, eu diria, ao lado dos credos democráticos, contra a visão, generalizada e enraizada na sociedade, da desigualdade entre língua padrão, de um lado, e os falares ou “dialetos” do outro (GNERRE, 1991, p. 25).

Mas uma distância que pode estar em vias de diminuir, já que instâncias que regulam a educação no Brasil têm buscado trazer novas perspectivas para o centro do debate e, o mais importante, para as práticas educacionais. Como fez o Ministério da Educação no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” a respeito do ensino da língua portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. [...]

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

Apesar dessa concepção, já antiga, ser cada vez mais aceita nos meios acadêmicos, são comuns os relatos de dificuldades para introduzir nas salas de aula discussões e materiais que contemplem outras variedades linguísticas. Seja por resistência dos professores, da direção ou alunos. Um caso exemplar ocorreu com o próprio Ministério da Educação, alvo de críticas severas por desafiar a concepção dominante de que existe uma língua correta e única que deveria ser respeitada por todos. Em maio de 2011, uma polêmica tomou conta dos jornais e foi parar até no Congresso Nacional, envolvendo a adoção do livro “Por uma vida melhor” (produzido pela ong Ação Educativa), pelo programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA),

do MEC. Tudo porque, no capítulo 1, “Escrever é diferente de falar”, escrito pela professora Heloísa Ramos, o livro aborda o tema das variedades linguísticas, estimulando a aceitação e respeito a essa diversidade. Há afirmações como “[...] não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas” (RAMOS, 2011, p. 12). Em outro trecho, o livro diz:

As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de variedade culta ou norma culta, enquanto a primeira é denominada variedade popular ou norma popular. Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação (Ibid., p. 12).

Nesse capítulo, que trata ainda de outros temas e inclui exercícios e textos para leitura, aparecem exemplos que explicam diferenças na concordância verbal e nominal entre a norma-padrão e a variedade popular. Afinado com as concepções mais contemporâneas do ensino de língua, o livro mostra ao estudante a existência das variedades, sem deixar de afirmar, diversas vezes, a importância dele dominar “também” a variedade prestigiada, que é cobrada em determinadas situações.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário [...]

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”.

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

[...] Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala (Ibid., p. 12-16).

Nem todos esses cuidados foram suficientes para que a ideia fosse aceita e compreendida. Além do MEC, a autora e os linguistas defensores dessa concepção foram alvo de críticas, piadas, grosserias, calúnias e interpelações de jornalistas, deputados, senadores e até da Academia Brasileira de Letras. Também não faltaram declarações públicas de apoio de pesquisadores e entidades.

O ponto central da divergência entre linguistas e professores de língua diz respeito ao modo como a língua é encarada e, em consequência, ao modo como se dá a relação com ela.

Para muitos linguistas, especialmente os sociolinguistas, como já vimos, ela é uma atividade social, está viva, em permanente mutação. De outro lado, muitos professores de língua, gramáticos e até literatos e jornalistas reforçam a concepção de que existiria uma “língua portuguesa”, como entidade abstrata, homogênea, uma única forma certa de falar e escrever, que deveria ser preservada, defendida. Aquilo a que um grupo chama de “língua portuguesa”, linguistas como Marcos Bagno têm preferido chamar de “norma-padrão”, evitando a expressão “norma culta”. Pois, como ele mesmo explica, atribuir a uma norma o qualificativo de culta equivale a afirmar que as outras modalidades seriam incultas. Como não existe ninguém fora da cultura, a expressão é um verdadeiro absurdo.

Esse modelo abstrato, que aparece nas gramáticas, não descreve a realidade da língua, e sim, “é um conjunto de opiniões sobre *como* a língua deveria ser” (GNERRE, 1991, p. 17). Opiniões baseadas em alguns dos usos dos escritores renomados do passado, os famosos “clássicos da literatura”. “Norma” porque é uma “lei, 'ditame', 'regra compulsória' imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regradar, regular e regulamentar o uso da língua” (BAGNO, 2003, p. 65). E “padrão” porque se trata de “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar” (Ibid., p. 65). No caso brasileiro, essa língua ideal, imaginada, se inspira fortemente no português antigo de Portugal, o que só aumenta a distância em relação à apropriação concreta dos falantes. Daí o fato de ser comum, mesmo entre pessoas com muitos anos de escolarização, a crença de não saber falar e escrever a própria língua.

Se pensarmos apenas no contexto ocidental, as bases da gramática normativa podem ser encontradas em estudos dos filósofos gregos, há mais de 2000 anos, afirma Marlene Gurgilhães (2004). Sócrates, Platão e Aristóteles se dedicaram a temas relacionados à linguagem. É de Platão a distinção entre substantivos e verbos. E vem de Aristóteles, em escritos sobre Lógica e Retórica, o tema das “categorias de pensamentos”, que passaram depois a ser chamadas de “classes de palavras”. Mais adiante, entendendo os estudos linguísticos como parte da filosofia, os estoicos pesquisaram sobre pronúncia, etimologia, classes de palavras, paradigmas flexionais. E, finalmente, em Alexandria, filósofos gregos interessados em estudos literários formataram ainda mais claramente o que entendemos hoje como gramática. O objetivo era preservar o grego clássico, definir uma forma “correta” de usar a língua, que eles entendiam como condição necessária para que as obras de Homero

permanecessem compreensíveis. Obras que traduziam valores, mitologia, práticas da cultura helênica. O que, no início, era descrição, depois virou imposição:

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma *inversão* da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, *a gramática normativa é decorrência da língua*, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle social, de exclusão cultural*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática (BAGNO, 2009, p. 80).

Atribuindo a si mesmo o poder de legislar sobre a língua, o gramático define como padrão a ser seguido na fala e na escrita os usos identificados na escrita do passado. Perpetua-se assim uma visão dicotômica da relação entre a escrita e a fala, creditando-se a esta última qualificativos como imprecisa, confusa, errada, corrompida. A língua escrita literária é usada então como um padrão universal, ainda que seja estranha à maior parte da população e que não traduza as formas concretas de apropriação da língua, especialmente em sociedades pouco letradas como a brasileira.

Para Bagno, o uso da linguagem literária como fundamento exclusivo para a definição da norma até poderia se justificar no passado, mas não é coerente no presente. Seja pela importância do papel exercido por outras linguagens, seja pela possibilidade que temos, antes inexistente, de registro da língua falada, que é a que usamos a maior parte do tempo: “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2006, p. 17). Pelo uso se constituem as regras que organizam as línguas faladas e não o contrário: “As 'regras' de gramática nas línguas humanas são usadas antes, e apenas com dificuldade e nunca de modo integral, podem ser abstraídas do uso e estabelecidas explicitamente em palavras” (ONG, 1998, p. 16). E o milagre do desenvolvimento dessas “gramáticas complexas” da fala, como Ong define, ocorre, evidentemente, sem nenhuma ajuda da escrita. Por isso, a norma-padrão prescrita pelas gramáticas “não corresponde aos usos linguísticos realmente prestigiados, sendo muito mais um modelo anacrônico de 'língua certa', inspirada nos usos de escritores portugueses do período romântico (primeira metade do século XIX)” (BAGNO, 2009, p. 81).

Em vários momentos, a própria linguística contribuiu também para essa confusão entre “língua” e “língua oficial”. Pierre Bourdieu várias vezes cita Saussure, considerado por

muitos como o “pai da linguística”, como um exemplo de pensamento que não favorece a compreensão dos fatores políticos, econômicos e sociais que interferem na legitimação de uma modalidade de apropriação da língua em detrimento de outras. Alimenta-se assim o mito da “língua una” que existe independente dos seus falantes:

Saussure resolve a questão das condições econômicas e sociais da apropriação da língua sem nunca ter necessidade de postulá-la, recorrendo, à maneira de Comte, à metáfora do tesouro que ele aplica indistintamente à “comunidade” ou ao indivíduo: ele fala em “tesouro interior”, em “tesouro depositado pela prática da fala nos sujeitos pertencentes à mesma comunidade”, em “soma dos tesouros individuais de língua”, ou ainda, em “soma de marcas depositadas em cada cérebro”. [...]

Falar de *a* língua, sem qualquer outra especificação, como fazem os linguistas, é o mesmo que aceitar tacitamente a definição *oficial* da língua *oficial* de uma unidade política: nos limites territoriais desta unidade, esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima (BOURDIEU, 1998, p. 29-31).

Em uma sociedade como a brasileira, há apenas poucas décadas a universalização do acesso à educação básica se tornou uma meta almejada pelas políticas públicas. Ainda assim, seja pela falta de estrutura adequada - situação agravada pelas desigualdades regionais -, seja pela desqualificação profissional dos educadores, não há educação de qualidade acessível a todos. Provavelmente sequer existem educadores habilitados em número suficiente para lidar com questões sofisticadas como as variações linguísticas. A perspectiva que vigora é a da “língua oficial” como única possibilidade, o que conduz os estudantes das camadas populares ao fracasso escolar. Como resultado, são altíssimos os índices de analfabetismo funcional. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011 indica o seguinte quadro na leitura, escrita e domínio de operações matemáticas entre a população brasileira de 15 a 64 anos: 6% de analfabetos, 21% com domínio rudimentar, 47% com domínio básico e apenas 26% com domínio pleno.

Mesmo entre os segmentos da população com maior poder aquisitivo e com muitos anos de escolarização, é bastante reduzido o hábito de leitura e a prática da escrita. A incipiência do mercado editorial brasileiro, em relação à dimensão do país, que traduz a ausência do hábito de comprar e ler livros, demonstra o quão recente é o nosso letramento³.

³ Elson Marcolino da Silva explica que definir letramento não é uma tarefa fácil. O termo passou a ser usado no Brasil a partir dos anos 80 e é uma versão da palavra inglesa “literacy”: pessoa educada, capaz de ler e escrever. Ele cita Angela Kleiman, que define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995 apud SILVA, 2004, p. 06). Também retoma análises de Magda Soares (1998), que trata de duas dimensões do letramento, a individual e a social. “A dimensão individual do letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, 'algo' que está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. [...] Soares apresenta a

Uma situação certamente influenciada por séculos de políticas portuguesas que buscavam impedir a difusão da cultura letrada no Brasil. Enquanto em colônias espanholas na América desde o século XVI já existiam universidades, a primeira instituição de ensino superior do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia, só foi autorizada a funcionar em 1808, quando a família real, fugindo de Napoleão, precisou se exilar aqui. Só aí também começa a nossa indústria gráfica, com a Impressão Régia, no Rio de Janeiro, pois, até então, era proibido “imprimir o que quer que fosse na colônia” (BAGNO, 2003, p. 96). Isso sem falar na proibição de que escravos estudassem ou da simples inexistência de escolas para todos: “É fácil deduzir que durante três séculos havia muito pouco material escrito para ser lido, além de muito pouca gente capaz de ler” (Ibid., p. 96-97).

1.1.6 Imposição de uma norma

Como foi dito até aqui, ainda que a língua esteja viva e sempre muda, os adeptos da doutrina gramatical tentam definir como norma-padrão, para a fala e a escrita, um modelo ideal de língua, baseado em usos literários do passado. Existe aí, portanto, uma confusão entre “língua” e a “língua oficial” que, por razões políticas e econômicas, em dado momento, foi imposta como padrão.

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes (BOURDIEU, 1998, p. 32).

A legitimação da língua oficial, como ocorre em outras instâncias de exercício do poder simbólico, se apoia em um fenômeno chamado por Bourdieu de “amnésia da genesis”:

dimensão social do letramento, que parte do pressuposto de que a introdução da escrita numa determinada sociedade, até então sem uma relação forte com ela, pode trazer também aos grupos conseqüências/transformações políticas, sociais, econômicas e lingüísticas. Defende ainda, essa segunda dimensão do letramento, que é impossível definir letramento sem fazer uma análise social/cultural desse fenômeno” (SILVA, 2004, p. 05-06). Para a nossa análise interessa especialmente o lembrete de Street, sobre a diversidade de letramentos, sobre os “múltiplos níveis”: “seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a 'letramentos' do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984 apud SILVA, 2004, p. 06).

A curta memória social e histórica permite um tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem perfeitamente explícitos para todos. [...] Esta amnésia leva a um tipo de “explicação” tautológico: já que existe uma norma para ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma. Da mesma forma, muitos rituais são “explicados” pelos nativos de forma tautológica: “fazemos isso porque isso sempre foi feito”. Esta idéia de continuidade e de necessidade é um traço fundamental do processo de legitimação (GNERRE, 1991, p. 29).

O processo de legitimação de uma língua ou de uma variedade de realização dessa língua como a “norma-padrão” envolve muitos aspectos. Como explica Bourdieu, para que uma língua (no caso do bilinguismo) ou um modo de utilização da língua (em sociedade divididas em classes) se imponha como única possibilidade correta, é preciso unificar o mercado linguístico, para que todas as variações sejam referidas, sejam comparadas àquela que se tenta definir como legítima. Ele cita o caso da legitimação do francês, ou seja, como foi o processo até que a língua que se falava nos meios cultivados de Paris fosse promovida a língua oficial. A partir do século XIV, nas províncias centrais, os dialetos regionais foram cedendo lugar ao dialeto parisiense, ao mesmo tempo em que os usos populares e regionais foram sendo cada vez mais encarados de forma negativa, pejorativa. Já nas regiões de língua *d'oc*, a legitimação só começa no século XVI, com a criação de um corpo administrativo ligado à realeza. O que não aboliu completamente os dialetos locais, inclusive em versão escrita. Com a Revolução Francesa, houve um novo investimento nessa unificação, na imposição do francês como língua legítima, que se confunde com a perpetuação das conquistas e valores da Revolução:

O conflito entre o francês da *intelligentzia* revolucionária e os idiomas ou os dialetos constitui um conflito pelo poder simbólico cujo móvel é a *formação* e a *re-formação* das estruturas mentais. Não se trata, em suma, apenas de comunicar, mas de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade, com seu novo vocabulário político, termos de estilo e referência, metáforas, eufemismo e a representação do mundo social por ele veiculada. Estando vinculado aos novos interesses dos grupos emergentes, esse discurso se revela indizível nos falares locais moldados por usos ligados aos interesses específicos dos grupos camponeses (BOURDIEU, 1998, p. 34).

Em Portugal, a ascensão da burguesia, no século XVIII, significou também a ascensão do modo de falar desse grupo social à condição de língua legítima. Vem daí, explica Bagno, algumas das distâncias entre o português falado no Brasil - que conserva traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais do português anterior a esse período, chamado de “português

clássico” - e o português falado contemporaneamente em Portugal. “Um dos aspectos mais salientes desse português europeu moderno é a redução extrema (e eventual colapso) das vogais átonas, que serve de traço de distinção imediata entre portugueses e brasileiros: uma palavra como *deliberar*, por exemplo, é pronunciada, em Portugal, como 'dlibrar', isto é, com metade das sílabas que apresenta sua pronúncia no português brasileiro (BAGNO, 2003, p. 89-90). No Brasil, a primeira etapa foi impor o português como única língua legítima, em um processo que envolveu proibições, perseguições e extermínio. Pois não era esse o idioma mais falado no país:

Um fato marcante da nossa história colonial, no campo da política linguística, foi a decisão do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa. Embora não se aprenda isso na escola (o que é bastante sintomático), durante a maior parte do período colonial no Brasil a língua portuguesa foi de uso minoritário: as línguas realmente mais empregadas por toda a população, inclusive descendentes de portugueses, eram o tupi – no atual estado de São Paulo (capitania de São Vicente) – e o tupinambá – em toda a costa brasileira, do litoral paulista até o litoral amazônico. Eram duas línguas muito aparentadas entre si. A medida do Marquês de Pombal queria atingir sobretudo a prática pedagógica dos padres jesuítas, que utilizavam a *língua geral amazônica*, de base tupinambá, para catequizar os índios brasileiros [...] O português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas (BAGNO, 2003, p. 77-78).

Para alguns autores, um aspecto relevante na definição de qual “dialeto” ocupará o espaço de “língua nacional”, tem a ver com o desenvolvimento da escrita. Esse desenvolvimento quirográfico daria a um determinado grupo elementos poderosos para a sistematização e difusão do seu dialeto. Walter Ong é um dos que pensa desse modo. Ele lembra que a maioria das línguas já faladas no mundo nunca foi escrita e que, muitas vezes, justamente o dialeto escrito conseguiu se impôr como principal:

Muitas vezes, como na Inglaterra, na Alemanha ou na Itália, onde se encontra uma grande quantidade de dialetos, um dialeto regional desenvolveu-se quirograficamente mais do que os outros, por motivos econômicos, políticos, religiosos ou outros, e finalmente se tornou uma língua nacional. Na Inglaterra, isso aconteceu com o dialeto da classe alta londrina; na Alemanha, com o alto alemão (o alemão das regiões montanhosas do sul); na Itália, com o toscano. Conquanto seja verdade que eles eram todos, em sua essência, dialetos regionais e/ou de classe, seu *status* como línguas nacionais quirograficamente controladas tornou-os espécies de dialetos ou línguas diferentes daqueles que não são escritos em larga escala (ONG, 1998, p. 123).

Acontece que, mesmo sendo definida uma língua como padrão, sistematizada em uma

gramática (sempre baseada apenas na escrita), as variedades existem e as mudanças continuam ocorrendo. É aí que entram as instituições que tentam frear essa mudança, ao mesmo tempo em que vão buscando facilitar ou impedir a ascensão social em função do domínio dessa norma. Bagno chama de “forças centrípetas” ao conjunto de esforços que caminham nessa direção. Bourdieu cita os “juristas da língua”, que são os gramáticos e os “agentes de imposição e de controle”: os professores.

Um papel central é exercido pela escola. Em sua tese de doutorado, Maria Otília Bocchini desnuda alguns aspectos que explicam a perpetuação desse quadro: “As camadas populares conhecem e falam uma variedade linguística do português que apresenta variações regionais e não conta com expressão escrita. Isso as obriga a ter disponíveis para leitura apenas textos redigidos na variedade das camadas dominantes, o português culto, ou norma padrão do português, que tem forma escrita e é o mesmo em toda extensão do país” (BOCCHINI, 1994, p. 47). Somado a isso, a escola exige dos alunos, a priori, o domínio da norma-padrão, algo que “ela própria não pretende dar”. Um domínio que só está acessível aos estudantes de camadas médias e altas urbanas que, por conta do convívio familiar, quando ingressam na escola já sabem e já falam variedades linguísticas prestigiadas. Assim, ao optar “pelo dialeto de prestígio”, a escola “facilita o sucesso escolar aos alunos que dominam essa variedade” (Ibid., p. 52). Uma situação perversa que conduz ao fracasso escolar, atribuição de inferioridade a certas variedades, sensação de insegurança e impotência na relação entre leitor e texto. Mary Kato também descreve o problema:

Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita. Duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma poderá enfrentar mais dificuldades que a outra se não tiver tido a estimulação ambiental de que falamos ou se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância (KATO, 1987, p. 10).

Buscando contextualizar o universo com que estava lidando em sua pesquisa, Cancionila Cardoso fez perguntas às crianças sobre hábitos familiares de leitura e escrita. As conclusões apontam na mesma direção citada por Bocchini e Kato:

Perguntadas se alguém em casa lia para elas, as crianças estranharam. Algumas riram e garantiram que elas é que liam. As que admitiram que o pai ou a mãe liam para elas, quando questionadas sobre o conteúdo desta leitura, apontavam sempre as tarefas escolares. Estes últimos dados, embora obtidos de forma assistemática, são de grande importância para a avaliação de como ocorre a circulação da leitura e da escrita nas camadas de baixa renda. Estudos como o de MIRANDA (1991) confirmam o que permanece nas entrelinhas dessas informações. A autora mostra que, apesar de se encontrar livros de conteúdos diversos nas casas

da Vila S. Vicente (Belo Horizonte), uma grande maioria dos moradores pesquisados tinha que se contentar com um ou outro livro didático adquirido para atividades escolares. A mesma pesquisa aponta que livros infantis são muito raros e, quando existem, limitam-se aos títulos impostos pela escola. A Bíblia é apontada como o único livro que possui lugar cativo na estante, nem sempre para ser lida, mas como um objeto cuja função simbólica é reafirmar e transmitir a ideia de que se é bom cristão (CARDOSO, 2000, p. 83-84).

A escola não está sozinha no exercício desse papel de legitimação de uma variedade sobre as outras. Bagno (2003) cita: as academias de língua (como a Academia Brasileira de Letras), a influência da tradição literária, gramáticos, dicionaristas, o sistema jurídico, o poder legislativo, o aparato estatal, instituições religiosas (quase sempre amparadas em textos antigos com estruturas linguísticas antigas) e, mais recentemente, os meios de comunicação. Bourdieu explica, entretanto, que coerções podem até impor a aquisição, mas não a utilização generalizada. Ele acrescenta que toda dominação simbólica envolve um tipo de cumplicidade “por parte daqueles que sofrem seu impacto” (BOURDIEU, 1998, p. 37). Por isso, defendem alguns pesquisadores, as mulheres, que normalmente são preparadas socialmente para a docilidade, têm uma facilidade maior em aceitar as exigências do “mercado de bens simbólicos”. A intimidação, diz ele, “só tem condições de se exercer sobre uma pessoa predisposta (em seu *habitus*) a senti-la enquanto outros a ignoram (Ibid., p. 38). A construção desse *habitus* envolve dimensões muito sutis, que, segundo ele, não passam necessariamente pela linguagem e consciência: “maneiras de olhar, de se aprumar, de ficar em silêncio, ou mesmo de falar (“olhares desaprovadores”, “tons” ou “ares de censura” etc.), são carregadas de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes” (Ibid., p. 38).

Uma vez constituído esse mercado, estão definidas as regras que regulam quem ganha e quem perde. “A constituição de um mercado linguístico cria as condições de uma concorrência objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um *lucro de distinção* por ocasião de cada troca social” (Ibid., p. 42). Por isso Maurizio Gnerre talvez não esteja exagerando ao afirmar que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22). Num efeito em cascata, o modo como um indivíduo se relaciona com a norma-padrão afetar a sua fala, a leitura e a escrita. Viabilizando ou inviabilizando a aceitação da sua expressão oral e escrita e também o seu acesso a informações. Pois, mesmo que a sua fala e escrita sejam compreensíveis, não serão respeitadas socialmente, por não se adequarem aos padrões prestigiados.

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 1998, p. 36-37).

Em “A ordem do discurso”, aula inaugural proferida no Collège de France, Michel Foucault analisa as relações de poder e desejos envolvidos na produção e circulação dos discursos. Em meio a ritos e restrições, define-se quem “entrará na ordem do discurso”, quem “está qualificado para fazê-lo”, por atender às exigências e dominar os códigos. Seja para ter acesso a conteúdos, seja para produzi-los. Falando de um passado remoto, cita as “sociedades do discurso”, que teriam como função “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (Ibid., p. 39). Sobre o mundo dos livros, acrescenta mais adiante: “É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma 'sociedade de discurso' difusa, talvez, mas certamente coercitiva” (Ibid., p. 40-41).

Todas essas sanções, censuras, a unificação do mercado escolar e linguístico (vinculado aos diplomas escolares) com o mercado de trabalho (BOURDIEU, 1998) afetam quem pode produzir conteúdo, mas também quem consegue ter acesso a ele. Isto é, podem tornar a leitura uma dimensão bastante complexa. Se já há uma considerável distância entre a fala nas variedades prestigiadas e a escrita segundo a norma-padrão, essa distância é muitíssimo maior em relação à fala nas variedades desprestigiadas e a escrita segundo a norma-padrão, o que normalmente inviabiliza a compreensão do que está escrito. A combinação de vocabulário incomum, estruturas retóricas desconhecidas, períodos longos e ausência de recursos de edição facilitadores (ASSUMPÇÃO e BOCCHINI, 2002), como títulos, intertítulos, “olhos”, imagens e legendas que indicassem a zona temática do texto e permitissem o acionamento de conhecimentos prévios, os “esquemas e subesquemas” culturais (KATO, 1987), definem quem poderá ou não compreender o que está escrito. E, assim, quem poderá ou não existir socialmente.

Um último e fundamental aspecto que reforça a vinculação entre norma-padrão e poder é o fato de que nem todo distanciamento da norma-padrão será considerado erro. Tudo depende de quem o pratica, da classe social a que pertence. Variações linguísticas próprias de

grupos urbanos de maior poder aquisitivo são consideradas “melhores”, “superiores”, pelo simples fato de que os seus falantes gozam de prestígio social. São numerosos os casos de “inovações” adotadas por falantes com maior poder aquisitivo e formação universitária, ou seja, usos que se distanciam da norma-padrão. Bagno cita como exemplo a substituição da preposição A por PARA nas construções com verbos como dar e entregar, fenômeno comum nas regiões sul e sudeste. A questão é que quando essas ocorrências, “mesmo em desacordo com as prescrições das gramáticas normativas, passam a ser amplamente encontradas na atividade linguística dos falantes prestigiados, elas deixam de ser percebidas como 'erro'” (BAGNO, 2003, p. 141). O que parece estar por trás da noção de erro, portanto, é um preconceito social.

1.2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Partindo do princípio de que não há fundamento na qualificação de uma variedade como melhor ou pior do que a outra, mas também da constatação de que essa concepção ainda vigora com força, resta a questão de como demolir o preconceito linguístico. Para alguns pesquisadores, enfrentar essas questões é enfrentar o problema das condições sociais e econômicas que garantem o poder de um grupo sobre outros, de uma classe sobre as outras. Portanto, uma tarefa nada modesta. Assim, ao invés de falar em “destruir preconceitos”, que comprovadamente aí estão e se mantêm porque atendem a interesses, talvez seja possível apenas tratar de percursos que poderiam desnaturalizar alguns dos (atuais) fundamentos desse preconceito. Um desses caminhos, difícil de ser percorrido por qualquer um de nós, certamente passa pelo questionamento das qualidades inerentes à escrita, à alfabetização, à inserção no mundo letrado, como se esta fosse uma meta de valor inquestionável.

Existe hoje um verdadeiro “mito” da alfabetização, compartilhado pela maioria (ou a totalidade) dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países industrializados, e pela própria UNESCO. Trata-se de uma perspectiva de extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como o passo central num processo de “modernização” dos cidadãos. A alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado. A aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas. Um método de alfabetização como o de Paulo Freire – que inclui a participação ativa e o envolvimento dos membros de pequenas comunidades no processo de discussão e de elaboração dos materiais básicos para a alfabetização – não incluía em nenhum estágio um debate aberto com os alfabetizandos sobre a natureza e as implicações da escrita e da leitura. A capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável (GNERRE, 1991, p. 44-45).

Para dessacralizar a escrita, sem mitificar a oralidade, a busca aqui será a de entender como elas se constituem, como nos afetam, como foi construída a valorização social da escrita e para onde caminhamos hoje, em tempos de comunicação digital. Nas últimas décadas, alguns pesquisadores estudaram as semelhanças e diferenças entre culturas orais e povos que fazem uso da escrita. Investigaram mudanças na percepção, mentalidade e organização social decorrentes da popularização do alfabeto, da impressão tipográfica e, mais recentemente, da eletricidade e eletrônica aplicadas à comunicação. Walter Ong, Jack Goody e Marshall McLuhan estão entre os mais representativos. Por isso serão aqui recuperados alguns dos

principais pontos da reflexão desses autores sobre o tema. Ong costuma ser bastante criticado por pesquisadores contemporâneos, por assumir uma perspectiva evolucionista sobre a relação entre oralidade e escrita. Esta última é vista por ele como “inestimável e de fato fundamental para a realização de potenciais humanos mais elevados, interiores” (ONG, 1998, p. 98). Em seus textos, não é difícil localizar expressões como “cultura escrita elevada”, “culturas orais primárias” ou afirmações de que a escrita “foi e é a mais importante de todas as invenções humanas” (Ibid., p. 100) e de que os registros escritos “podem implementar a produção de estruturas e referências ainda mais notáveis, ultrapassando em muito as potencialidades da enunciação oral” (Ibid., p. 100). Ainda assim, o seu “Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra” continua sendo um livro que merece ser visitado, pelos dados e também por suas análises, inclusive aquelas com as quais não concordamos, mas que traduzem o que muitos pensam a respeito da escrita. “A lógica da escrita e a organização da sociedade”, de Goody, lida prioritariamente com material histórico e antropológico para mapear diferenças entre sociedades com e sem escrita, nos campos da religião, economia, orientação política e leis. Também é considerado um dos mais importantes teóricos do tema. Já McLuhan, em seus ecléticos e proféticos “A galáxia de Gutenberg” e “O meio é a mensagem”, reúne dados das mais diversas procedências (como história, literatura, psiquiatria, artes visuais e física) para embasar as suas afirmações a respeito das modificações na sensibilidade, expressão, percepção e forma de estar no mundo deflagradas pela escrita, impressão tipográfica e meios de comunicação de massa. São livros, portanto, que apontam também para o futuro.

1.2.1 Oralidade

A linguagem oral é a base, o fundamento. Para alguns pesquisadores, a fala seria uma capacidade inata, biológica, como andar. Para outros, envolveria também um certo estímulo ambiental, o que a tornaria culturalmente adquirida. E há ainda outros autores, explica a professora Mary Kato (1986), que acreditam numa evolução: teríamos um limite inferior de desenvolvimento linguístico bioprogramado e um limite superior, que seria atingido com o estímulo cultural. O que interessa para nós aqui, entretanto, é que, como diz Walter Ong, todo ser humano, em qualquer cultura, aprende a falar. Como é base, antecede, é a oralidade que permite à escrita existir: “A expressão oral pode existir – e na maioria dos vezes existiu – sem

qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (ONG, 1998, p. 16). McLuhan dá um outro curioso exemplo da relação entre escrita e oralidade: “Para salientar os efeitos cinestésicos e latentes até mesmo da leitura silenciosa, Chaytor cita o fato de 'alguns médicos proibirem os pacientes, que estejam com séria infecção na garganta, de ler, porque a leitura silenciosa promove movimentos nos órgãos vocais, embora o leitor não os perceba” (MCLUHAN, 1972, p. 130-131)⁴.

E como a imersão na oralidade afeta aqueles que participam integralmente desse mundo? Walter Ong dedica um capítulo ao que chama de “psicodinâmica da oralidade”. Ele explica que as suas generalizações se referem a culturas intocadas pela escrita, que seriam as tais “culturas orais primárias”. Um dos primeiros aspectos abordados é a necessidade de reter e transmitir o conhecimento por meio da memória, o que afetaria a forma como ele se apresenta: padrões rítmicos, repetições, antíteses, rimas, epítetos “ou outras expressões formulares, em conjuntos temáticos padronizados (a assembléia, a refeição, o duelo, o 'ajudante' do herói e assim por diante), em provérbios” (ONG, 1998, p. 45). Ou seja, em padrões que facilitam a memorização e repetição. Pelo mesmo motivo – a dependência da memória – o pensamento e expressão tenderiam a ser mais aditivos que subordinativos nas culturas orais. Assim, as informações vão sendo conectadas por um somatório de “e”. Outra característica é que as fórmulas prontas, as expressões tradicionais com valores agregados são muito usadas, ao invés de serem evitadas, como ocorre na cultura escrita: “As nações orais preferem, especialmente no discurso formal, não o soldado, mas o soldado valente; não a princesa, mas a bela princesa; não o carvalho, mas o carvalho robusto” (Ibid., p. 49).

E a lista de características resultantes da predominância da oralidade prossegue. A redundância seria outro recurso necessário. O acréscimo de informações deve ser lento e repetitivo, para que seja compreendido e fixado, como faz o leitor ao retroceder e reler linhas ou páginas. Sem esse cuidado, seria difícil construir a continuidade: “[...] a mente deve avançar mais lentamente, mantendo perto do foco de atenção muito daquilo com que já se deparou. A redundância, a repetição do já dito, mantém tanto o falante quanto o ouvinte na pista certa” (ONG, 1998, p. 50-51). Com a redundância, vem o excesso, a loquacidade, pois a hesitação é prejudicial. É melhor ganhar tempo repetindo algo do que ficar em silêncio. Para

⁴ Vygotsky faz uma distinção importante, a de que nem todo pensamento é verbal: “O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático em geral. Além disso, as investigações feitas pelos psicólogos da escola de Wuerzburg demonstraram que o pensamento pode funcionar sem quaisquer imagens verbais ou movimentos de fala detectáveis pela auto-observação” (1995, p. 41).

Ong, a dependência da memória e necessidade da repetição para manutenção do conhecimento estimularia uma “conformação mental altamente tradicionalista e conservadora”, que, “inibe o experimento intelectual”. Valoriza-se mais então o que já se sabe, o ancião, que o jovem inovador.

Uma ideia importante para Ong, que reaparece em vários momentos do seu livro, é a de que, entre povos orais ou povos que ainda preservam muito da “estrutura mental da oralidade”, não há o pensamento analítico, o recurso a categorias abstratas, que seria uma consequência da escrita. Daí, o processo de reter e compartilhar o conhecimento se ampararia no que está próximo: as ações humanas. E entre essas ações, procura-se, novamente, as que tocam mais intensamente a memória: com tom agonístico, de luta; uma expressão exagerada de louvor; valorização dos triunfos, de personagens fortes, com façanhas impressionantes e do bizarro. Ong credita o tom agonístico, por um lado, à experiência concreta de sofrimentos físicos, mais comum entre “sociedades primitivas”, como ele as chama, onde não se tem, normalmente, uma compreensão dos motivos das doenças e problemas que ocorrem. E credita também, por outro lado, à estrutura da oralidade, que favoreceria essas relações interpessoais em “tons extremos”. Outro aspecto é que, como são contadas em público, as narrativas orais tendem a privilegiar as vitórias e deixam cair no esquecimento os vencidos, assim como apagam partes inconvenientes do passado. Seja para agradar o público ou os governantes. Pelos mesmos motivos – um misto da experiência de vida agonística e das necessidades da memória – os personagens heroicos são mais lembrados nas culturas orais. As suas façanhas são memoráveis, enquanto “as personalidades apagadas” não sobrevivem na memória oral.

Entre as dezenas de milhares de línguas que já foram faladas no mundo, a imensa maioria não teve escrita, além do que, a invenção da escrita ocorreu em período bastante tardio em relação à presença do homem no planeta, estimada em 200 mil anos. A invenção da escrita cuneiforme pelos sumérios data de 3.500 a.C. e marca o fim da pré-história. Já o primeiro alfabeto, criado pelos semíticos, é de 1500 a.C. Dele derivam os outros alfabetos criados no mundo - hebraico, ugarítico, grego, romano, cirílico, árabe, tâmil, malabarese, coreano -, diz Ong (1998), acrescentando que os gregos deram contribuição fundamental ao criarem o primeiro alfabeto com vogais⁵. A maioria dos autores concordam que a motivação central para a criação e uso da escrita pelos sumérios da Mesopotâmia foi econômica:

⁵A criação do alfabeto normalmente é atribuída aos fenícios, um dos vários povos semitas. “Foi o silabário fenício que os gregos tomaram emprestado para a base de sua escrita. Mas o que era feito apenas esporadicamente pelos fenícios, isto é, a colocação da vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma. Passou-se assim da escrita silábica para a escrita alfabética” (KATO, 1986, p. 16).

É verdade que alguns escritores adoptaram um ponto de vista aparentemente diferente. Wooley mantinha que na Mesopotâmia “a escrita era uma invenção do templo e, portanto, era praticada em primeiro lugar pelos sacerdotes” (1963: 467). Contudo esta afirmação aponta na mesma direcção geral, dado que a escrita que eles inventaram e praticavam era utilizada fundamentalmente para a condução dos assuntos económicos. Pois a escrita primitiva na Mesopotâmia era empregue mais para a contabilidade que para o registro de mitos e rituais. Os livros eram fundamentalmente as contas dos depósitos do templo (p. 510). De forma que, se bem que a escrita fosse praticada por sacerdotes e administradores do templo, e fosse possivelmente uma invenção do templo na sua forma completa, a sua origem dificilmente se poderá considerar religiosa no sentido vulgar da palavra, tendo emergido da natureza da economia da sociedade mesopotâmia primitiva (GOODY, 1987, p. 67-68).

Levando-se em conta o predomínio e importância da palavra falada no mundo antigo e medieval, parece compreensível que a ela fossem associadas ideias como verdade, força e poder mágico. Mesmo após a invenção da escrita. A emissão de um som era entendida como ação, um evento. Daí, “o fato de os povos orais comumente – e muito provavelmente em todo o mundo – julgarem as palavras dotadas de uma potencialidade mágica [...] Os povos orais pensam que os nomes (um gênero de palavras) são capazes de transmitir poder para outras coisas” (ONG, 1998, p. 43). Vêm daí expressões que sobrevivem até os dias de hoje, como “as palavras têm força”. Desenvolveram-se então ritos para o ato de proferir as palavras e, assim, alcançar os efeitos pretendidos, como nesse exemplo, de Carothers, citando Kenyatta que escreveu sobre os africanos kikuyus: “É muito importante adquirir o uso correto das palavras mágicas e de suas próprias entoações, pois o sucesso na aplicação eficaz da magia depende de saber articular essas palavras em sua ordem ritual” (CAROTHERS, 1959 apud MCLUHAN, 1972, p. 41). Força e poder que geraram também confusões entre povos com e sem escrita. Pois estes últimos, em alguns casos, operando com uma lógica da oralidade, acreditavam que, apoderando-se de textos escritos, poderiam se beneficiar do que ali estava “dito”, do poder dessas palavras:

Se os Ashanti conquistavam uma potência vizinha, apoderavam-se dos seus “livros” e esperavam que os realizadores letrados do tratado continuassem a observar as mesmas estipulações que eram válidas para o grupo que haviam conquistado. Muitos mal-entendidos surgiram desta tendência para equacionar o papel com o seu teor, o meio com a mensagem (GOODY, 1987, p. 123).

Hoje nos parece tão natural que o documento escrito seja mais “confiável”, que pode ser difícil crer que, durante muito tempo, o pensamento comum fosse justamente o contrário. São numerosos os exemplos da valorização do oral, especialmente na fase da escrita

manuscrita, que ainda retinha muito fortemente aspectos da cultura oral. Como afirma Kato, a escrita era considerada vulnerável “a todo tipo de falsificação de informação, não sendo uma fonte fidedigna como a autoridade oral” (KATO, 1986, p. 34). Ong cita os estudos de Clanchy sobre uso da escrita na Inglaterra dos séculos XI e XII, para mostrar como as pessoas duvidavam da veracidade dos documentos e preferiam continuar confiando nos testemunhos orais. Isto porque as testemunhas podiam ser questionadas, defender ou não as suas afirmações, o que não ocorre com os textos. Reminiscências dessas ideias chegaram até os nossos dias. Vem da Idade Média o hábito de testar a perícia intelectual dos estudantes pelo debate oral e nunca pela escrita, um costume que sobrevive hoje na defesa oral das pesquisas de pós-graduação, que, segundo Ong, ocorre em “lugares cada vez mais raros”.

A cultura manuscrita no Ocidente permaneceu sempre marginalmente oral. Ambrósio de Milão captou o espírito anterior em seu Comentário sobre Lucas (iv. 5): “A visão é muitas vezes enganadora, a audição serve como garantia. [...] Pelo menos até o século XII na Inglaterra, a verificação de cálculos financeiros escritos ainda era feita auricularmente, fazendo-se com que fossem lidos em voz alta. Clanchy (1979, pp. 215, 183) descreve a prática e chama a atenção para o fato de que ela ainda está inscrita em nosso vocabulário: ainda hoje falamos de “auditoria”, isto é, de “ouvir” livros de contabilidade, embora o que um contador realmente faça atualmente seja um exame visual (ONG, 1998, p. 137).

Esses e outros exemplos demonstram que o aprendizado da escrita não afetou imediatamente a influência da oralidade. Há um longo processo de interiorização da tecnologia para que aconteçam mudanças mais profundas. Na cultura manuscrita da Idade Média, por exemplo, a oralidade estava presente na escrita, na leitura, na assumida intertextualidade e de muitas outras formas: “[...] não faltam indicações de que 'ler', ao longo dos tempos antigos e medievais, significava leitura em voz alta, ou mesmo uma espécie de encantação” (MCLUHAN, 1972, p. 126). Publicar equivalia a recitar publicamente, entre gregos, romanos e mesmo após o livro e a leitura terem se popularizado. A leitura silenciosa era uma anomalia, digna de ser citada, como fez Santo Agostinho, neste trecho recuperado por Hadas: “Mas quando êle lia seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso” (HADAS, 1954 apud MCLUHAN, 1972, p. 128). Tal vinculação à palavra falada, é claro, fazia do texto antigo um texto pensado para ser lido, portanto, afinado com outros princípios, como os da retórica. Usava-se com frequência o trabalho de escribas, para quem os livros eram ditados. E mesmo quando escritos do próprio punho, frequentemente o autor o ditava em voz alta para si mesmo (ONG, 1998).

O tom de conversa também era presente:

Muitas vezes, nos manuscritos medievais ocidentais, em vez de uma página de rosto, o texto podia ser introduzido por uma observação dirigida ao leitor, exatamente como uma conversa podia começar com uma observação de uma pessoa a outra: “Hic habes, carissime lector, librum quem scripset quidam de...” (Aqui está, caríssimo leitor, um livro que fulano escreveu sobre...) (ONG, 1998, p. 144).

Na verdade, a noção de autoria era bastante distinta da atual. Copiar textos alheios, muitas vezes sem citar autoria e também sem atribuir a si mesmo a autoria do livro eram práticas comuns. Goldschmidt, citado por McLuhan, afirma: “A indiferença dos eruditos medievais pela exata identidade dos autores, em cujos livros estudavam, é incontestável. Os próprios escritores, por outro lado, nem sempre se davam ao trabalho de 'pôr entre aspas' o que extraíam de outros livros [...] hesitavam em assinar de maneira clara e inconfundível até mesmo o que evidentemente era trabalho dêles próprios” (GOLDSCHMIDT, 1943 apud MCLUHAN, 1972, p. 184). Segundo Chaytor, também citado por McLuhan, copiar um livro e fazê-lo circular seria considerada uma “ação meritória”.

A cultura manuscrita tomou como certa a textualidade. Ainda atada à tradição comum do mundo oral, ela deliberadamente criou textos de outros textos, tomando-os emprestado, adaptando-os, partilhando as fórmulas e os temas comuns, originalmente orais, não obstante os elaborasse em formas literárias novas, impossíveis antes da escrita (ONG, 1998, p. 152).

Limitações técnicas também contribuíram para limitar a influência da escrita nos primeiros tempos. A produção de um livro manuscrito era algo trabalhoso, cansativo, lento e sujeito a erros. A dificuldade se estendia também à leitura, pois a escrita manual compromete a legibilidade e eram usadas muitas abreviações, para facilitar o trabalho do escritor. Por isso, eles eram escassos e valiosos. Os estudantes precisavam produzir os seus próprios livros, copiando à mão o que lhes era ditado em sala. Alguns desses foram parar em bibliotecas de mosteiros, eram muito consultados e estão entre os primeiros a serem publicados. McLuhan transcreve um longo trecho do livro “O ensino da escrita nas universidades medievais”, de Istvan Hajnal, que explica muito:

Não pode haver dúvida que uma das razões principais para o costume de ditar tinha sua explicação no fato de que, antes da era tipográfica, as escolas e os alunos não tinham suficiente suprimento de textos. Um livro manuscrito custava muito caro; o meio mais simples de conseguir textos era o do mestre ditá-los ao aluno. Era possível que houvesse alunos que

escrevessem, sob ditado, os textos para fins comerciais. [...] Além disso, a universidade exigia que os estudantes se apresentassem em seus cursos munidos dos livros que tinham feito ou então que houvesse pelo menos um livro que fosse compartilhado entre cada três estudantes. [...] Finalmente, ao candidatar-se para um diploma, o candidato tinha que apresentar os livros que lhe pertenciam (HAJNAL, 1959 apud MCLUHAN, 1972, p. 140).

1.2.2 Cultura escrita

Se até aqui destacamos a importância da cultura oral, mesmo após a escrita, não se pode negar, entretanto, que os distanciamentos também existiram. E que, ao longo dos anos, foram assumindo novos contornos. Entre os motivos para a progressiva valorização “do que está escrito”, um dos principais é a capacidade de fixar dados. Goody trabalha com vários exemplos que demonstram as consequências disso nas relações econômicas. Sem a escrita, dependia-se inteiramente daquilo que a própria memória conseguia reter: “Devido aos limites da memória humana, as senhoras ganaenses observados por Hart, que forneciam comida a crédito [...] e cobravam pagamento aos portões no fim do mês, só podiam tratar de um número restrito de clientes e de um número restrito de diferentes tipos de transacção” (GOODY, 1987, p. 103). Com a escrita, os dados podem ser retidos num volume muito acima da capacidade humana de memorização e, sendo autênticos, diminuem os riscos para ambas as partes.

Uma das razões por que a escrita era tão útil no comércio era a sua capacidade de armazenar informações ao longo do tempo, tornando assim a 'memória' mais fidedigna; a confirmação de uma transacção já não residia na longevidade de testemunhas 'oculares' apenas, mas na retenção do próprio documento, muitas vezes validado por meio de assinaturas ou marcas [...] (Ibid., p. 98).

Um outro aspecto nem sempre lembrado é que a escrita permite também a comunicação de um indivíduo consigo mesmo e, assim, a possibilidade rever e reelaborar o próprio trabalho.

Como vimos no início do capítulo, o domínio da norma-padrão é utilizado como critério para favorecer alguns e discriminar outros. O mesmo pode ser dito em relação à escrita, uma tecnologia que desde o começo vem proporcionando privilégios aos que a dominam. Goody lembra por exemplo que, nas religiões em sociedades letradas, o conhecimento sempre estava sob o controle de eruditos, guardiões e intérpretes primordiais dos textos sagrados. Tal situação se converte em poder religioso, político e econômico. “Os letrados religiosos pensam muitas vezes que, idealmente, o reino de Deus deveria vir a ter lugar na terra e a classe sacerdotal deveria administrar os seus bens, uma ideia incorporada no

papado medieval, no califado do Islão e na ideologia xiíta do Irão contemporâneo” (GOODY, 1987, p. 36). O domínio da escrita, em última instância, significava o acesso a bens. Para Goody, em nenhuma outra área a escrita teve papel tão importante quanto no registro de propriedade de terras, que tem íntima relação com a escrita:

De especial importância eram as doações de terra, grandes quantidades da qual caíram sob a alçada de igrejas letradas – na Europa ocidental um terço da terra cultivável, aproximadamente o mesmo no Ceilão medieval e em partes da Índia meridional, quantidades consideráveis no Nepal e no Tibete e quantidades substanciais sob o Islão, atingindo de novo um terço no Antigo Egito. Com efeito, a instrução é não só um dos fins como é também o meio, encontrando-se criticamente envolvida no processo de aquisição em si, dado que a redacção de testamentos e documentos escritos muitas vezes efectua, legítima mesmo, a alienação da propriedade da família ou linhagem a favor da igreja. Tal como observei ao discutir a lei, parece haver uma associação íntima entre instrução e herança (GOODY, 1987, p. 34).

Para os não-letrados, as consequências da progressiva valorização da escrita foram graves. Eles podiam muito mais facilmente ser espoliados, inclusive porque os “dados” fixados pela escrita podem ser falsos. Goody cita o caso da propriedade comunal de terras, presente entre alguns povos tradicionais, como os LoDagaa, de Gana. Isto é, quando não existe um único proprietário, porque “grande número de pessoas têm direitos diferentes sobre a mesma parcela de terreno” (GOODY, 1987, p. 176). Quando a lógica da propriedade exclusiva, predominante no mundo letrado, é imposta pelos novos dirigentes, os não letrados são sempre prejudicados. A posse deve ser atribuída a apenas um indivíduo, excluindo todos os direitos de amigos e parentes. Ocorre também que, para conseguir financiamentos e realizar benfeitorias, exige-se a comprovação de posse de áreas maiores que as usuais entre esses povos, o que acentua ainda mais a concentração nas mãos dos que conseguem mais rapidamente dialogar com as exigências da cultura escrita:

A posse costumeira não dava nem terra suficiente nem um direito individual que pudesse servir de garantia para o empréstimo. Para poder obter um empréstimo para comprar um tractor, era necessário ter um documento em que o nome do requerente, “o grande agricultor”, surgisse juntamente com a quantidade de terra que “possuía”, pondo de parte todos os direitos de parentesco e comunidade. O registro era assim uma forma de expropriação, ressentida pelos pobres e resultante em protestos que tomavam a forma familiar de queima de colheitas. Por todo o mundo, a prova documental de posse foi exigida por comissários, juizes e colonialistas letrados. Por causa disto, em Fiji, em Puerto Rico ou no Sudoeste americano, povos não-letrados, iletrados ou parcialmente letrados têm sido privados de terra que era originalmente sua (GOODY, 1987, p. 178).

Assim como acontecia no contexto religioso, cada vez mais o fato de ser letrado vai se

tornando condição necessária para ter acesso a certos postos. Também citando o caso de Gana, que foi colônia britânica, Goody explica que, nos anos 30, os ingleses optaram por uma administração indireta, o que obrigava as autoridades nativas a produzirem registros escritos. Como não havia pessoas em número suficiente que houvessem frequentado escolas, empregava-se quem soubesse ler e escrever o árabe. Em pouco tempo, entretanto, foram substituídos por jovens que frequentaram escolas e aprenderam o inglês, língua “adequada” para o preenchimento dos relatórios. E no período pós-colonial, a relação entre escrita e poder só se acentuou. A administração pública, relação com o partido e sistema eleitoral dependiam da escrita. Assim, “só os letrados podiam funcionar efectivamente no novo sistema político [...]”. Para se ser um candidato a um cargo, alto ou baixo, tinha de se saber ler a escrever” (GOODY, 1987, p. 37).

Levando-se em conta tantos privilégios envolvidos no domínio ou não da escrita, fica mais fácil entender a restrição que sempre houve sobre o acesso à instrução e à produção de livros, frequentemente sob o controle de sacerdotes, que mantinham escolas e bibliotecas. Um caso curioso é o do latim (falado), que deu origem a várias línguas românicas, como espanhol, português, francês, catalão, italiano, etc. Só que esses “rebentos do latim” se afastaram tanto uns dos outros que, falados, se tornaram incompreensíveis entre si. Entretanto, o velho latim foi mantido como única opção escrita e como língua oficial das escolas, que acolhiam pouca gente e apenas homens. Assim, explica Ong, o latim se tornou uma língua necessariamente aprendida na escola, por quem sabia também escrever, e totalmente masculina, “pronunciado em toda a Europa de modos muitas vezes mutuamente ininteligíveis, mas sempre escrito da mesma maneira” (ONG, 1998, p. 130). E o latim não estava só. Várias outras línguas “cultas” antigas também eram masculinas, de acesso restrito e controladas pela escrita:

Durante esse período, outras línguas controladas quirograficamente, vinculadas ao sexo, desenvolveram-se na Europa e na Ásia, onde populações letradas de tamanho considerável desejavam compartilhar de uma herança intelectual comum. Decididamente contemporâneo do latim culto eram o hebraico rabínico, o árabe clássico, o sânscrito e o chinês clássicos, juntamente com o grego bizantino, uma sexta língua culta de modo muito menos definido, pois o grego vernacular mantinha um contato estreito com ela [...]. Todas essas línguas cultas já não estavam em uso como línguas maternas (isto é, no sentido restrito, não usado pelas mães ao criar os filhos). Elas nunca constituíam primeiras línguas para nenhum indivíduo, eram controladas exclusivamente pela escrita, faladas apenas por pessoas do sexo masculino (com poucas exceções, embora talvez maiores no caso do chinês clássico do que nos demais) e eram faladas apenas por aqueles que sabiam escrevê-las e que, de fato, haviam-nas aprendido inicialmente pelo uso da escrita (ONG, 1998, p. 131).

1.2.3 No mundo tipográfico

Para alguns autores, entretanto, ainda que a escrita tenha trazido mudanças sociais, as transformações mais significativas só vão ocorrer a partir do século XV. Em seu livro “A galáxia de Gutenberg”, como anuncia desde o título, McLuhan credits essas transformações à impressão por tipos móveis, inventada pelo alemão Johannes Gutenberg, em 1439, que tornou possível a reprodução em série de textos impressos. Estabelece-se uma cadeia produtiva mais complexa, que envolve custos maiores, várias pessoas, muitas revisões, reelaborações do produto livro e a possibilidade de criação e difusão de inúmeros outros produtos com conteúdo escrito. Como os textos se tornam muito mais acessíveis e legíveis, a leitura passa a ser mais rápida, silenciosa, solitária. E, pelas características do texto impresso, uma leitura linear, uniforme. É nesse momento que a ênfase no sonoro perde espaço para o visual. Para McLuhan, o que ocorre em função desse deslocamento é bastante transformador: “A diferença entre o homem da palavra impressa e o da palavra manuscrita é quase tão grande quanto a que existe entre o não-alfabetizado e o alfabetizado” (MCLUHAN, 1972, p. 133).

McLuhan fala em culturas auditivas e culturas visuais, isto é, nas quais “os valores visuais têm prioridade na organização do pensamento e da ação” (Ibid., p. 52). E prioridade é entendida como uma forma de anestesiar, silenciar os outros sentidos que, no mundo sonoro, operam em conjunto, fazendo do “povo do ouvido”, um homem mais integrado ao mundo e ao coletivo. Como diz Ashley Montagu: “As pessoas não alfabetizadas se identificam muito mais intimamente com o mundo em que vivem do que as alfabetizadas. Quanto mais 'alfabetizadas', tanto mais tendem as pessoas a ficar desligadas do mundo em que vivem” (MONTAGU, 1957 apud MCLUHAN, 1972, p. 116). A ideia é que a ênfase na visão fragmenta, separa, individualiza:

[...] uma criança em qualquer meio ocidental está cercada por uma tecnologia visual abstrata e explícita de tempo uniforme de espaço contínuo e também uniforme, em que a “causa” é eficiente e contínua e as coisas se movimentam e acontecem em planos distintos e em ordens sucessivas. A criança africana, no entanto, vive no mundo mágico e implícito da palavra oral ressoante (MCLUHAN, 1972, p. 41).

A tese defendida por alguns autores é a de que a cultura sonora alimenta o pertencimento grupal enquanto a cultura visual dá ênfase ao indivíduo. Um pertencimento grupal (família, clã, tribo) que tolheria ambições e iniciativas pessoais, o mundo interior, intelectual, ao mesmo tempo em que aceitaria e estimularia demonstrações exteriores de

sentimentos e emoções, inclusive temperamentais e agressivas. Já o individualismo da cultura visual daria ênfase ao mundo interior, às decisões pessoais, tendo como preço a destribalização, a criação de um “homem dividido, partido, esquizofrênico, como todo letrado ou alfabetizado tem sido desde a invenção do alfabeto fonético” (MCLUHAN, 1972, p. 45). Ong também arrisca análises de cunho psiquiátrico, mas qualificando os “distúrbios” nas duas culturas:

A oralidade primária alimenta as estruturas de personalidade que de certo modo são comunais e exteriorizadas, e menos introspectivas do que as comuns entre os pertencentes à cultura escrita [...] Um exemplo do contraste entre oralidade e cultura escrita, nesse aspecto, encontra-se no relatório de Carother (1959) sobre a prova de que os povos orais comumente exteriorizam o comportamento esquizóide, ao passo que os letrados o interiorizam. Os letrados muitas vezes manifestam tendências (perda de contato com o meio ambiente) por um recolhimento em seu mundo de sonhos (sistematização onírica esquizofrênica); os povos orais comumente manifestam suas tendências esquizóides por uma confusão exterior extrema, que muitas vezes os leva a um ato violento, até mesmo à mutilação de si mesmos ou de outros (ONG, 1998, p. 82-83).

Nas culturas letradas, desde jovem se adquire “objetivos internalizados”. Para McLuhan, uma consequência do ponto de vista fixo inerente à leitura pós tipografia: “Um caráter estável e firme é um caráter dotado de perspectiva inflexível, de uma postura visual quase hipnotizada, por assim dizer” (MCLUHAN, 1972, p. 53). No mundo auditivo, a perspectiva é multidirecional, como o som. Ele novamente não está sozinho nessas afirmações:

A vista isola; o som incorpora. A visão situa o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte. A visão dissecar, como observou Merleau-Ponty (1961). A visão chega a um ser humano de uma direção por vez [...] Quando ouço, no entanto, reúno o som ao mesmo tempo de qualquer direção, imediatamente, estou no centro do meu mundo auditivo, que me envolve, estabelecendo-me em uma espécie de âmago da sensação e da existência. [...] a palavra falada agrupa os seres humanos de forma coesa. Quando um orador se dirige a um público, os ouvintes normalmente formam uma unidade, consigo mesmo e com o orador. [...] A escrita e a impressão isolam. Não há um nome ou um conceito coletivos para leitores que corresponda a “público”. [...] A força internalizadora do mundo oral tem uma ligação especial com o sagrado, com as preocupações fundamentais da existência (ONG, 1998, p. 85-88).

A tipografia acentuaria também a tendência ao isolamento nos processos de leitura e escrita. Ao escrever, aquele que escreve agora está sempre só: “Escrever é uma operação solipsística” (ONG, 1998, p. 118). O que cria dificuldades e até angústia para o escritor, por

não ter um feedback daqueles com quem busca interagir: “O escritor precisa construir um papel ao qual leitores ausentes e muitas vezes desconhecidos possam se moldar. Até mesmo ao escrever a um amigo íntimo preciso construir uma ficção de estado de espírito para ele” (Ibid., p. 118). Isolamento similar é solicitado pela leitura, que, até então, tinha sido frequentemente uma atividade social. Ao ponto de, não havendo a condição de isolar-se, a leitura ser severamente afetada, afirmam alguns:

Ela (a impressão) produziu livros menores e mais portáteis do que os que eram comuns na cultura manuscrita, preparando psicologicamente o cenário para a leitura solitária em um canto tranquilo e eventualmente para uma leitura completamente silenciosa. [...] Como sugeriu Steiner (1967, p. 383), a leitura privada requer um lar espaçoso o bastante para proporcionar um isolamento individual e tranquilo. (Os professores de crianças de áreas pobres, hoje, possuem uma consciência aguda de que, muitas vezes, o maior motivo para um desempenho medíocre é que não há nenhum lugar em uma casa cheia de gente onde um menino ou uma menina possam estudar com proveito.) (ONG, 1998, p. 149).

Mesmo que a tendência à rigidez tenha sido amplificada na cultura tipográfica, muitos já a identificam na cultura escrita em geral, mesmo na manuscrita. Goody dá como exemplos os contextos jurídico e religioso. No jurídico, em sociedades sem escrita, “as normas só têm uma existência verbal, oral, de modo que as regras que já não são aplicáveis tendem a escapar-se do reservatório de memória” (GOODY, 1987, p. 161). Situação bem distinta e mais complexa é lidar com as mudanças num ambiente com escrita, por isso tantos anacronismos são mantidos por décadas nas legislações: “[...] escrevam-se as normas na forma de um código ou decreto e terão então de fazer-se esforços deliberados e conscientes para efectuar qualquer alteração. Quer isto dizer, o governo nas culturas escritas tem de ocupar-se de legislar em relação a alterações na lei que o costume teria adaptado mais ou menos automaticamente” (Ibid., p. 161). No campo religioso, ele identifica o mesmo princípio:

A flexibilidade é, pois, uma característica das crenças e práticas religiosas africanas, tornando-as abertas a mudanças internas bem como a importações externas. [...] Nas igrejas letradas, o dogma e os serviços são rígidos (isto é, dogmáticos, ritualistas, ortodoxos) por comparação; o credo é recitado palavra por palavra, as Tábuas do Senhor aprendidas de cor, o ritual repetido textualmente. Se tem lugar uma mudança, ela toma com frequência a forma de um movimento de cisão [...] o processo é deliberadamente reformista, revolucionário mesmo, ao contrário do processo de incorporação que tende a marcar a situação oral (GOODY, 1987, p. 25-26)⁶.

⁶A situação parece ser diametralmente oposta àquela identificada por Ong, que credita uma mentalidade conservadora aos povos orais, resultante da necessidade de manter a tradição. Mas o próprio Ong afirma que a inovação está presente e que ela apareceria nas reformulações do material tradicional, em “novos elementos em velhas histórias”. Um exemplo familiar para nós é o sincretismo religioso praticado por povos de origem africana

Rigidez que, como já vimos, também está na base da ideia de norma-padrão, que vem da escrita. Em alguns dos aforismos que usa para intercalar os seus capítulos, McLuhan sintetiza isso: “A palavra impressa alterou não só a ortografia e gramática como também a acentuação e a flexão nas línguas, e assim tornou possível a *má gramática*” (MCLUHAN, 1972, p. 312); “Ninguém jamais cometeu erros de gramática numa sociedade não-alfabetizada” (MCLUHAN, 1972, p. 322). A relação entre “gramática” e poder, como já vimos, é intensa. Ong traz um curioso dado etimológico que clarifica isso: “*grammarye* ou gramática do inglês médio, referente ao aprendizado livresco, acabou por significar conhecimento oculto ou mágico e, por meio de uma forma dialética escocesa, emergiu no nosso atual vocabulário inglês como *glamor* (poder de encantamento)” (ONG, 1998, p. 109).

Uma outra consequência de todas essas mudanças trazidas pela difusão da escrita impressa foi o desenvolvimento da noção de autoria. Se antes, como vimos, a ideia corrente era a de compartilhar um conhecimento que vinha da tradição ou dos sábios do passado, na era tipográfica a perspectiva muda. Nasce a propriedade privada das palavras, surgem leis para proteger os direitos de quem edita e escreve.

A cultura impressa deu origem às noções românticas de “originalidade” e “criatividade”, que separam mais ainda uma obra individual das outras obras, vendo suas origens e seus significados como independentes da influência exterior, ao menos de um ponto de vista ideal. Quando, nas últimas décadas, surgiram doutrinas da intertextualidade para se contrapor à estética isolacionista de uma cultura romântica impressa, elas se tornaram uma espécie de choque. [...] A obra de Harold Bloom, *The anxiety of influence* [A angústia da influência] (1973), trata dessa angústia do escritor moderno (ONG, 1998, p. 152).

A “ideia” de autoria se relaciona com a sensação produzida pela escrita de que o pensamento foi isolado, possui autonomia, é independente. “Ao isolar o pensamento em uma superfície escrita, separada de qualquer interlocutor, produzindo uma enunciação, nesse sentido, autônoma e indiferente a ataques, a escrita apresenta a enunciação e o pensamento como livres de tudo o mais, de algum modo, auto-encerrados, completos” (ONG, 1998, p. 150). Essa sensação de “completude” foi ainda mais acentuada com o livro impresso, o que colaborou na modificação do estatuto de verdade, que antes era atribuído à fala, e vai migrando para “aquilo que foi escrito e impresso”. Até porque, o que foi escrito e publicado

no Brasil. Trata-se de uma adaptação de crenças, mitos e ritos que passam a contemplar deuses de povos distintos e santos católicos. Longe de serem aleatórias, as adaptações ocorrem com base na identificação de semelhanças que, para os africanos, são relevantes, como episódios nas histórias de vida, nas cores com que são representados ou relação com determinados elementos da natureza. Ou seja, o conhecimento tradicional é preservado e reformulado, passando a incorporar elementos de outras culturas.

nunca será efetivamente refutado. A não ser que seja destruído, um livro continuará sempre a afirmar mesmo:

Não existe um meio de refutar diretamente um texto. Depois de uma refutação absolutamente total e devastadora, ele diz exatamente a mesma coisa que antes. Esse é um dos motivos pelos quais “diz o livro” é o equivalente popular de “é verdade”. É também um dos motivos pelos quais se têm queimado livros. Um texto que afirma que tudo que o mundo todo conhece é falso afirmará para sempre a falsidade, enquanto o livro existir. Os textos são inerentemente contumazes (ONG, 1998, p. 94).

1.2.4 Continuidades

E para onde caminhamos agora? Primeiro é preciso lembrar que, da popularização da escrita impressa para cá, muitas coisas relevantes aconteceram em relação aos meios pelos quais nos comunicamos: telefone, cinema, rádio, televisão, computadores, internet. E, ao que tudo indica, modificando novamente o equilíbrio de forças. Para falar em termos mcluhanianos, o predomínio incontestado do visual sobre o sonoro foi relativizado. Com essas novas formas de comunicar, outros sentidos foram reconvocados a participar. Um tempo em que “a visão, o som, e o movimento são em toda extensão simultâneos e globais” (MCLUHAN, 1972, p. 22). O que, novamente, teria modificado a nossa forma de perceber, pensar e agir. Com o seu entusiasmo característico, McLuhan fala em ciclos que se completam e abolição de paradigmas:

A televisão completa o ciclo do sensorium humano. Com o ouvido onipresente e o olho em movimento, abolimos a escrita, a metáfora acústica-visual especializada que determinou a dinâmica da civilização ocidental.

Na televisão ocorre uma extensão do sentido ativo do tato, exploratório, que envolve todos os sentidos simultaneamente, e não só a visão. Você tem que estar com a tv. Porém, em todos os fenômenos eletrônicos, o visual é apenas um dos componentes de uma interação complexa (MCLUHAN, 2011, p. 124).

Quando diz que “abolimos a escrita, a metáfora acústica-visual especializada”, McLuhan certamente não está falando em extinção da escrita e, sim, do predomínio da experiência linear e uniforme proporcionada pela escrita. “O alfabeto é um construto de pedacinhos que não possuem significado semântico em si mesmos, e que têm que ser costurados em uma linha, como as contas de um colar, e de uma forma preestabelecida. Seu uso fomentou e encorajou o hábito de perceber todo o ambiente em termos visuais e espaciais

— especialmente em termos de um espaço e de um tempo que sejam uniformes” (MCLUHAN, 2011, p. 45). E, possivelmente, ele estava também projetando um futuro no qual a escrita/visão e seus valores deixam de ser predominantes. Em outro momento, ele próprio havia afirmado: “[...] depois de um século de eletricidade, ainda se sente a presença dos antigos valores da alfabetização, do individualismo, do privado da separação” (MCLUHAN, 1972, p. 35).

A metáfora usada para definir o que ocorre a partir do século XX é a da retribalização, indicando semelhanças entre o que vivemos hoje e o antigo mundo, das tribos, em que a oralidade predominava. A ideia é a de que estaríamos vivendo um novo tempo: “Nosso tempo é um mundo novo em folha do tudoaoesmotempoagora. O 'tempo' cessou, o 'espaço' desapareceu. Vivemos agora em uma aldeia global... um acontecimento simultâneo” (MCLUHAN, 2011, p. 64). Mas um novo que, em vários sentidos, evoca a experiência antiga. “Retornamos ao espaço acústico. Recomeçamos a estruturar o sentimento primordial, as emoções tribais das quais alguns poucos séculos de alfabetização nos divorciaram” (Ibid., p. 64). Ou seja, um modo de perceber e viver mais integrado, pois a “tecnologia eletrônica fomenta e encoraja a unificação e o envolvimento” (MCLUHAN, 2011, p. 9), recriando, em outros termos, a experiência tribal: “Não temos mais dificuldades em compreender a experiência de primitivos ou de não-alfabetizados simplesmente porque a estamos recriando eletronicamente em nossa própria cultura” (MCLUHAN, 1972, p. 77). A sua frase síntese, uma das que se tornaram célebres, é: “A nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global” (MCLUHAN, 1972, p. 58).

Esse novo tempo - cheio de estímulos simultâneos (sons, imagens, movimentos) e que convoca a participação - se pareceria com o antigo também por sua dimensão mágica e mítica: “[...] qualquer criança ocidental cresce nessa espécie de mundo mágico da repetição, ressuscitado pela publicidade do rádio e da televisão”. Para McLuhan, mito é “o modo de consciência simultânea de um complexo grupo de causas e efeitos” (MCLUHAN, 2011, p. 113). Assim, o modo mítico de perceber o mundo é um modo que, ao invés de categorizar, separar, busca semelhanças, padrões e se move por eles:

A circuitação eletrônica envolve profundamente as pessoas umas às outras. As informações são despejadas sobre nós, instantaneamente e continuamente. Assim que a informação é adquirida, é muito rapidamente substituída por outra ainda mais nova. Nosso mundo eletronicamente configurado nos forçou a passar do hábito de classificar os dados ao modo de reconhecimento de padrões. Não podemos mais construir em série, bloco a bloco, passo a passo, porque a

comunicação instantânea assegura que todos os fatores do ambiente e da experiência coexistam em um estado de interação ativa (MCLUHAN, 2011, p. 64).

O ponto delicado é que, como sempre, vivemos muitos tempos e paradigmas simultaneamente. As nossas experiências nos empurram em uma direção e as nossas crenças em outra: “A circuitação eletrônica confere uma dimensão mítica a nossos atos comuns, sejam individuais ou coletivos. Nossa tecnologia nos força a viver miticamente, mas continuamos a pensar fragmentariamente e em planos únicos e separados entre si” (MCLUHAN, 2011, p. 113). Para os mais novos, que já nascem e crescem imersos num contexto dominado pela eletricidade e eletrônica, é ainda mais conflitante: “O estudante não encontra meios de se envolver e não pode descobrir como o esquema educacional se relaciona com seu mundo mítico de dados eletronicamente processados e nem pode experimentar o que suas respostas claras e diretas lhe trazem” (Ibid., p. 101). E conflitante também porque, muitas vezes, anseios desses jovens e demandas sociais não se equilibram: “O jovem de hoje rejeita as metas. Eles querem papéis a desempenhar. P-a-p-é-i-s. Quer dizer, envolvimento total. Eles já não querem metas ou tarefas fragmentadas, especializadas” (Ibid., p. 101).

Não foi apenas McLuhan quem viu a relação entre o novo contexto que vivemos, após os meios de massa, e a oralidade. Walter Ong acreditava que a tecnologia eletrônica nos levou à “era da oralidade secundária”. Entre as semelhanças, ele enumera a “mística participatória”, o estímulo ao comunal, o foco no presente e até o uso de fórmulas (padrões, clichês). Também cita diferenças entre a oralidade “primária” e a “secundária”, como a própria presença da escrita e impressão, na segunda, inclusive porque “são essenciais para a manufatura e a operação do equipamento, assim como para seu uso” (ONG, 1998, p. 155). Além disso, citando a “aldeia global” de McLuhan, lembra que “a oralidade secundária dá sentido a grupos incomensuravelmente mais amplos do que os da cultura oral primária” (Ibid., p. 155). E, para ele, esse espírito de grupo é “autoconsciente e programático. O indivíduo sente que ele, como indivíduo, deve ser socialmente perceptivo. À diferença dos membros de uma cultura oral primária, voltados para o exterior porque são poucas as oportunidades para que se voltem para dentro de si, somos voltados para o exterior porque nos voltamos para nosso interior” (Ibid., p. 155).

É bom lembrar que, nas suas afirmações, Ong parte da sua perspectiva de cidadão de uma cultura super letrada, situação bem distinta da de países como o Brasil, que mescla ambientes letrados, não letrados e residualmente orais. “A primazia do oral pode ser

observada mesmos nos falantes letrados, que, muito frequentemente, preferem procurar informação oral em lugar de, por exemplo: a) consultar um guia; b) consultar o manual; c) consultar as leis e regimentos; d) consultar uma enciclopédia; f) consultar livros técnicos, etc.” (KATO, 1986, p. 40). Seja na fala, seja no canto, as práticas orais gozam de um prestígio e têm um impacto muito expressivo, chegando a influenciar a escrita dos mais letrados:

O impacto da linguagem literária sobre uma sociedade como a brasileira, por exemplo, é ínfimo. Tradicionalmente somos um povo que lê pouco: nossas práticas sociais, mesmo entre as classes abastadas, sempre foram muito mais guiadas pela oralidade do que pela cultura livresca. Por outro lado, a literatura que, de fato, exerce poderosa influência sobre a maioria dos brasileiros é a poesia da nossa rica música popular, ou seja, uma poesia oralizada. Somos muito mais influenciados pelas “modas” linguísticas da televisão e do rádio e, em menor escala, da imprensa escrita do que pelo trabalho estilístico dos autores de ficção. Estes, por sua vez, nos últimos cem anos, vêm se esforçando por incorporar em suas obras traços característicos da língua falada no dia-a-dia da sociedade (BAGNO, 2003, p. 48).

Nas últimas décadas, a reabilitação da oralidade tem sido um movimento frequente e amplo, que, inclusive, transcende o fato de um contexto ser mais ou menos letrado. A acessibilidade dos aparelhos de gravação permitiu, por exemplo, que historiadores começassem a trabalhar com uma infinidade de materiais orais: relatos, entrevistas, discursos, cantos, etc. Em uma área que sempre encarou como documento histórico apenas materiais escritos, passar a aceitar registros orais como corpus de pesquisa foi um movimento e tanto. Entre linguistas, as relações entre a fala e a escrita têm sido tema de muitas pesquisas, também se beneficiando da possibilidade de gravação da fala. Como diz Marcuschi, a oralidade continua na moda: “Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas” (MARCUSCHI, 2007, p. 24).

Assumindo uma perspectiva que talvez tenha a ver com “o modo mítico de perceber o mundo”, de que falava McLuhan, a busca de muitos pesquisadores tem sido superar a visão dicotômica da relação entre fala e escrita. Ao invés de amplificar as diferenças, reconhecer e valorizar as semelhanças, as interseções, levando em conta que tanto uma como outra podem ser influenciadas pelas regras da escrita ou recursos da fala. Em seus estudos sobre a apropriação da escrita, Luria, discípulo de Vygotsky, observou que, em etapas iniciais de aquisição da escrita, predomina a influência da fala, enquanto que em momentos posteriores é a fala que será influenciada pela escrita:

Trataremos de analisar a linguagem escrita de uma pessoa que a aprende quando adulta e que ainda não a domina suficientemente. Na linguagem escrita desta pessoa, em parte se transferem os procedimentos da linguagem oral [...] No sujeito com um bom desenvolvimento da linguagem escrita, automatizada, frequentemente, as regras desta linguagem começam a se transferir para a oral e o sujeito fala como escreve (LURIA, 1986, p. 171-172).

A linguista Mary Kato também cita essa mesma característica. Na sua definição, escrita e fala são parcialmente isomórficas: “[...] na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente” (KATO, 1986, p. 11).

A isomorfia entre fala e escrita citada por Kato, ao que tudo indica, tem profunda relação com o gênero utilizado. Ou seja, existem gêneros (falados e escritos) que se aproximam mais da fala e existem gêneros (falados e escritos), que se aproximam mais da escrita. Ela enumera vários autores que, com suas pesquisas, chegaram à mesma conclusão, como o inglês Britton, para quem a isomorfia entre fala e escrita é “maior para o gênero expressivo e menor para o gênero referencial” (Ibid., p. 26). Gênero expressivo significando aqui o discurso em primeira pessoa. Cita também a pesquisadora Deborah Tannen, para quem é possível “encontrar estratégias de língua oral na prosa moderna, bem como estratégias de linguagem escrita na linguagem oral mais tensa” (Ibid., p. 25). E ainda a pesquisadora Watson:

A conclusão da autora é que, mais do que a idade, é o gênero do texto que determina o grau de complexidade sintática. Além disso, ela constata que a sintaxe de quem escreve é sensível à proximidade psicológica do leitor. Pode-se estar escrevendo um mesmo gênero (uma carta, por exemplo) para dois destinatários. A proximidade ou intimidade de quem vai receber a carta influi na forma sintática usada pelo seu autor. Quanto mais distante for o leitor pretendido, maior será a complexidade sintática do texto escrito (KATO, 1986, p. 25).

Para analisar gêneros orais e escritos, Luiz Marcuschi utiliza as categorias “meio de produção” (sonoro ou gráfico) e “concepção discursiva” (oral ou escrita). Dessa forma ele mostra que, longe de serem estáveis, fala e escrita variam. Como exemplo, analisa quatro gêneros textuais, mostrando como meio e concepção podem se inverter. Assim, uma “conversação espontânea” e uma “notícia de TV” têm em comum o meio de produção: sonoro. Entretanto, a concepção discursiva da primeira é oral e, da segunda, escrita. Já o “artigo científico” e a “entrevista publicada na Veja” (ping-pong) têm em comum o meio de produção gráfico, mas divergem na concepção discursiva: escrita, para o artigo, e oral, para a entrevista. Na sua formulação, fala e escrita apresentam um continuum de variações. Isto

porque, ainda que se mantenha o meio de produção, quando se modificam as “práticas sociais de produção textual”, os gêneros também se modificam, assim como suas características. “Comunicações pessoais”, “Comunicações públicas”, “Textos instrucionais” e “Textos acadêmicos” são exemplos de campos dentro dos quais operam gêneros escritos tão diversos como bilhetes, notícias de jornal, bulas e relatórios técnicos. Tão diversos que gêneros orais ligados aos mesmos tipos de práticas sociais (“Conversações”, “Constelação de entrevistas”, “Apresentações e reportagens” e “Exposições acadêmicas”) serão mais parecidos com os similares escritos, ainda que utilizem meio de produção sonoro.

Com isto, descobrimos que, comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea (MARCUSCHI, 2007, p. 42).

Outras semelhanças foram identificadas em nossa relação com as palavras faladas e as palavras escritas. É sabido que ao mesmo tempo em que falamos vamos dando vida ao conteúdo e forma ao discurso. E na escrita? Há um planejamento prévio ao qual obedecemos fielmente durante o ato de produzir o discurso? Mary Kato cita uma pesquisa de Bruce e outros autores que “nos abre os olhos para algo que acontece no ato da escrita: *o processo da descoberta*” (KATO, 1986, p. 89). Segundo uma concepção da época, as ideias nasceriam primeiro e depois seriam traduzidas em forma (escrita). Para Bruce e seus colegas pesquisadores, as coisas não ocorrem assim: o processo de escrever pode fazer surgir ideias novas, modificando a nossa abordagem e metas. Portanto, de forma parecida com a fala, que mais facilmente transparece o ato de “criar ao ser dito” e a mudança de rumos e opiniões durante o ato de dizer.

A situação torna-se mais complexa ainda quando observamos o ambiente digital. Pode-se afirmar, sem dúvida alguma, que a escrita é essencial nesse contexto e que, muito provavelmente, escrevemos muito mais hoje do que antes. A popularização da internet - com seus blogs, redes sociais, chats, sites com espaço para comentários, sistemas de comunicação em tempo real, de trocas de mensagens, etc. - tem ampliado as situações motivadoras da escrita. Mas de uma nova escrita, por meio de novos gêneros escritos que surgem e se modificam rapidamente. A proximidade com a “concepção discursiva” da fala, para usar o termo de Marcuschi, é evidente. “Esta escrita tende a uma certa informalidade, menor

monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (MARCUSCHI, 2005, p. 29). Essa “informalidade”, tão distante da concepção tradicional da escrita certamente é um grande agente motivador. Ao mesmo tempo, afirma ele, “a ideia que hoje prolifera quanto a haver uma 'fala por escrito' deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas (Ibid., p. 19). Para citar apenas o exemplo do e-mail⁷: “[...] as mensagens eletrônicas podem partilhar as propriedades da carta tradicional, mas podem partilhar as propriedades do telefonema ou a comunicação face a face. Consequentemente, os e-mails transgridem os limites entre as noções tradicionais de comunicação oral e escrita (Ibid., p. 41). Pontuação mínima, ortografias recriadas, siglas, abreviaturas, uso de imagens, criação de imagens com sinais de pontuação, fusão de números, letras e sinais, uso abundante de interjeições, maiúsculas (para indicar entonação) e a simulação de segregadores vocais⁸ são alguns dos recursos explorados nessa nova escrita. A milagrosa fluência de escreventes de todas idades na internet pode estar baseada também em princípios muito básicos - interação real, objetivos reais e ausência de correção – como veremos em capítulo adiante.

1.2.5 Oralidade e aprendizado da escrita

Reabilitar a oralidade, reconhecer a sua importância central em nossas vidas, a sua capacidade expressiva, o prazer que gera, os encontros que promove, pensam alguns, pode ser também um caminho para facilitar a aquisição da escrita: “Temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. [...] estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou [...] instituir [...] mediação entre oralidade e escrita” (GNERRE, 1991, p. 61). Opinião similar tem Walter Ong:

Em um nível mais prático, nossa melhor compreensão da psicodinâmica da oralidade em relação à psicodinâmica da escrita está aperfeiçoando o ensino de habilidades na escrita, particularmente em culturas que atualmente se movem rapidamente de uma oralidade virtualmente total para a cultura escrita, como ocorre em muitas culturas africanas (Essien 1978) e em subculturas residualmente orais em sociedades nas quais predomina uma cultura totalmente escrita (Farrell 1978a; 1978b), como nas subculturas urbanas negras ou latinas nos

⁷ Os e-mails, nos últimos anos, têm sido cada vez menos usados pelas novas gerações, que preferem se comunicar pelas redes sociais e sistemas de comunicação em tempo real, pela internet e celular.

⁸ “São ruídos significativos produzidos entre uma emissão e outra dos sons do sistema sonoro da língua” (COIMBRA, 2002, p. 123).

Estados Unidos (ONG, 1998, p. 179).

A colaboração que a fala pode dar no aprendizado da escrita vem do fato de que “uma função nova se adquire através de uma forma velha e uma forma nova se adquire através de uma função conhecida” (KATO, 1986, p. 105). Portanto, o “já conhecido” auxilia a aquisição do conhecimento novo. Como se sabe, é de Vygotsky o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que propõe a “assistência”, a “cooperação”, a facilitação da “imitação”, para que a criança tome contato com aquilo que ainda não sabe e, assim, passe a dominar esse conhecimento:

Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 1995, p. 89).

Partir dessas premissas modifica bastante o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita. Pois significa aceitar que os estudantes inicialmente partem das suas “habilidades e conhecimentos da língua oral” (KATO, 1986, p. 135) e significa, no processo pedagógico, “fazer uso da experiência prévia do aluno com a linguagem” (Ibid., p. 135), que é a linguagem oral. Por isso, respeitar a transição entre os gêneros, partindo daqueles já experimentados oralmente ou mais próximos da oralidade pela sua concepção discursiva, para outros que, aos poucos, vão se distanciando da fala, provavelmente seria um cuidado necessário. Segundo Kato (1987), inicialmente, a criança concebe a escrita como uma representação idêntica da fala, por isso mesmo não distingue a leitura da fala e não entende a “leitura silenciosa”. Ela lembra ainda que o primeiro gênero produzido pelas crianças é o expressivo e que os gêneros “que se voltam para a segunda e terceira pessoas, aparecem posteriormente” (KATO, 1986, p.114). E que “a narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a decentração e para o hipotético” (Ibid., p. 114). A autora exemplifica:

Uma das primeiras experiências novas da criança urbana com a linguagem é conversar ao telefone. Embora a modalidade seja a mesma em relação à conversação face a face, a ausência de contato visual e o não-partilhamento do espaço determinam certos usos de forma diferente. [...]

Já falamos da relação estreita entre as condições que regem a conversação e a leitura de uma história em quadrinhos. De fato, ler esse tipo de material é como presenciar uma conversação em que a fala, em lugar de vir através de uma cadeia sonora, aparece impressa dentro de balões ligados a cada personagem-falante. [...]

Da história em quadrinhos para a peça muda-se parcialmente a modalidade (desenho + escrita → escrita) e perde-se a concretude dos referentes e do contexto espacial. Mantém-se, porém, a correlação entre fala e personagem.

Da história em quadrinhos para a estória com uma gravura de fundo, perde-se parcialmente a concretude dos referentes (nem todas as personagens aparecem desenhadas) e do contexto espacial, e a correlação fala-personagem é estabelecida indiretamente através do discurso onisciente do narrador.

Da estória com gravura para a estória sem gravura perde-se ainda a concretude parcial dos referentes e do contexto espacial (KATO, 1986, p. 127).

Portanto, a sequência escolhida para o trabalho com cada gênero não é aleatória. Ela leva em conta o que o estudante domina e o que ainda não sabe. Parte das suas experiências prévias e introduz novos graus de dificuldade. O que, como recomenda Vygotsky, precisa ser feito com cooperação.

Ainda que trabalhar com jovens e adultos com pouca experiência na escrita seja diferente de introduzir crianças à leitura e escrita, a condição de iniciação é a mesma. Para aquele que orienta, aceitar essa condição é um aspecto importante, mas apenas o primeiro passo. O segundo é encontrar um caminho para lidar com ela. Para a educação de minorias étnicas e de crianças “cujo dialeto não é o privilegiado pela escola”, a professora Kato propõe colocar “a criança por mais tempo na pré-escola, período em que ela adquiriria a segunda língua por imersão, após o qual ela seria alfabetizada, em igualdade de condições com outras crianças” (KATO, 1987, p. 25). Em outro livro, Kato retoma a questão, lançando uma proposta ainda mais aplicável ao trabalho com jovens e adultos e também bastante coerente com o momento presente, repleto de formas de comunicação que tendem mais ao democrático que ao coercitivo:

O que proponho é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma-padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem-elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade (KATO, 1986, p. 123).

O maior desafio nesse caso, provavelmente, é a necessidade de rever concepções dos próprios professores e instituições educacionais. Provavelmente, um desafio que vale a pena enfrentar.

2. DIALOGIA E EDUCAÇÃO

2.1 LINGUAGEM COMO ATIVIDADE SOCIAL

Neste capítulo, a linguagem é abordada em duas dimensões: como atividade social e em sua vertente de interação face a face. Na primeira parte, os temas são dialogia e gêneros. O capítulo começa percorrendo reflexões de Vygotsky e Bakhtin, que ampliaram a nossa compreensão a respeito da indissociabilidade entre linguagem e experiência social. São revistos pontos nas obras dos dois autores que assumiram papel significativo nos estudos da educação: o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky, e a abordagem de gêneros de Bakhtin. Como o conceito de gênero tem se tornado central para o ensino de língua nos últimos anos, são revistas ainda outras abordagens sobre o tema. Isto é, como o tema dos gêneros aparece na área da comunicação, do jornalismo e da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino dos gêneros orais e à inclusão de gêneros jornalísticos entre os que são praticados em ambientes educacionais. Isto porque os gêneros jornalísticos, em geral, partem do oral para a construção da escrita, dialogando com o princípio de antecendência da fala em relação à escrita, de que uma função nova é aprendida a partir de uma já conhecida, de que gêneros primários influenciam gêneros secundários. Na segunda parte do capítulo, o objetivo é aprofundar a análise da relação entre produção e veiculação de conteúdo com finalidade pedagógica. São discutidas algumas premissas da prática laboratorial no ensino de jornalismo, da educomunicação e do aprender fazendo, como na imprensa escolar de Freinet. As vantagens de práticas pedagógicas que envolvem interação com o mundo, criação de conteúdo e de produtos que alcançam destinatários reais são observadas em suas várias facetas. Por outro lado, muitos desafios também se mantêm, envolvendo as normas institucionais, restrições curriculares, relações de poder e outros aspectos que podem fragilizar a autonomia e motivação dos envolvidos. Como elo comum nessas abordagens fica a ideia de educar pela comunicação, focando no desenvolvimento da proficiência comunicativa dos estudantes.

2.1.1 Dialogia

Ao assumir uma perspectiva que valoriza o oral e, em particular, a fala, estamos aqui nos aproximando de algumas concepções de linguagem e nos afastando de outras. Nos aproximando daquelas que entendem a língua como uma atividade social que se realiza por

meio da interação entre os falantes. Portanto, nos distanciando de perspectivas que entendem a língua como um sistema fechado, estável, independente do falante. Ou que entendem a fala como uma forma de expressão puramente individual, relacionada ao psiquismo do sujeito, valorizando a expressão em detrimento da comunicação. Dois autores que, coincidentemente, tinham a mesma nacionalidade - russa - e nasceram em período bem próximo (1895 e 1896) estão entre os que mais contribuíram na direção que nos interessa. São eles, respectivamente, Mikhail Bakhtin e Lev Semenovich Vygotsky. Conhecido por seus trabalhos sobre literatura, Bakhtin também é autor de estudos seminais na área de linguagem. Já Vygotsky, que faleceu muito jovem, realizou pesquisas ligadas a psicologia e linguagem que são até hoje amplamente respeitadas.

Estudados ao redor do mundo por pesquisadores interessados em temas relacionados a linguagem, educação, entre outros, esses dois autores também vêm ocupando um espaço privilegiado no Brasil. É sabido que, aqui, nas últimas décadas, uma perspectiva que busca aproximar o pensamento dos dois tem influenciado fortemente os estudos sobre aquisição da escrita. E essa “teorização sobre a escrita”, chamada de sócio-histórica ou enunciativo-discursiva, também vem influenciando fortemente “a proposição de alternativas didático-pedagógicas de ensino da produção de textos na escola” (SANTOS, 1999, p. 13). Apenas um exemplo: Santos explica que as pesquisas do “grupo de Genebra” - formado por pesquisadores da Faculte de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE) da Universite de Geneve (UNIGE) - foram uma grande referência para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). E acrescenta que, justamente, o “que tem marcado as reflexões do chamado 'grupo de Genebra' é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vygotsky e as de Bakhtin” (Ibid., p. 28). Por tudo isso revisitaremos aqui alguns aspectos abordados por esses autores sobre linguagem e interação social.

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1995, p. 108). Essa afirmação sintetiza a concepção de Vygotsky sobre a importância que a linguagem assume no desenvolvimento do pensamento. Um tema que reaparece em suas pesquisas e textos em vários momentos. Em outro trecho, ele amplia essa afirmação, dizendo que “os instrumentos linguísticos do pensamento” ou o “domínio dos meios sociais do pensamento”, isto é, a linguagem somada à “experiência sócio-cultural” são determinantes para o crescimento intelectual da criança. Portanto, linguagem e experiência social não podem ser separadas, o que o leva a afirmar que a “função

primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (Ibid., p. 5). Ou ainda, que “a função primordial da fala, tanto nas crianças, quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social” (Ibid., p. 17).

Para ele, a importância da interação começa desde a fala mais primitiva. Ou seja, mesmo a chamada “fala egocêntrica”, da criança pequena que “pensa em voz alta”, seria social. Ao defender essa tese, ele se distancia de autores que entendem o pensamento egocêntrico da criança como próximo do autismo, um monólogo sem interesse por interlocutores. Por meio de suas pesquisas, observando crianças, Vygotsky chega a outra conclusão, a de que a fala egocêntrica interfere decisivamente na “busca e o planejamento da solução de um problema” (VYGOTSKY, 1995, p. 15), é um “meio de expressão e de liberação de tensão” (Ibid., p. 15) e que é uma transferência de “formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (Ibid., p. 17). Ou seja, na fala egocêntrica a criança faz o que já havia aprendido socialmente: “começa a conversar consigo mesma da mesma forma que conversa com os outros” (Ibid., p. 17). Iniciando um processo que irá levá-la depois a desenvolver a fala interiorizada, que é a “conversa silenciosa consigo mesmo” que todos praticamos.

A dificuldade natural no aprendizado da escrita entre as crianças em idade escolar também se relaciona com a interação. Essa dificuldade, segundo ele, leva a uma defasagem de seis a oito anos entre a idade linguística na fala e na escrita. Entre as razões que considera aceitáveis para justificar o fato, Vygotsky cita a qualidade abstrata da escrita, “que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica)” (VYGOTSKY, 1995, p. 85). Também a necessidade de “uma ação analítica deliberada”, pois ela “tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes” (Ibid., p. 85). E ainda, que é o que mais nos interessa aqui, o fato de que falta à escrita a interação motivadora da fala. Motivadora porque, sendo interativa, envolve desejos, necessidades, respostas, ações. Por isso mesmo, como veremos mais adiante, Célestin Freinet considerava tão importante despertar a “necessidade de escrever” entre os seus jovens alunos.

A escrita também é uma fala sem interlocutores, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial – uma situação nova e estranha para a criança. Nossos estudos mostram que, quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga

idéia de sua utilidade. Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. [...] Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas (VYGOTSKY, 1995, p. 85).

Entre as contribuições de Vygotsky para uma perspectiva dialógica da linguagem e da educação, uma das mais frequentemente citadas é o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, já citado brevemente no capítulo anterior. Com esse conceito ele busca demonstrar como o diálogo, o convívio, a colaboração, ou seja, a interação, pode desempenhar um papel fundamental no aprendizado. Em sua definição, a zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Para ele, o que o aprendiz pode fazer com colaboração indica o que está em processo de maturação, em estado embrionário:

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para os educadores, as ideias de Vygotsky trazem vários alertas. Um dos mais importantes é sobre a enorme diversidade presente numa sala de aula, mesmo quando essa heterogeneidade não é visível. Ao separar os dois âmbitos de desenvolvimento, o real e o potencial, ele mostra que estudantes com a mesma idade e capazes de solucionar sozinhos os mesmos problemas, podem divergir quando se observa a zona de desenvolvimento proximal, as funções em maturação: “Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se

desenvolver” (Ibid., p. 97). Lidar de forma motivadora com essa diversidade certamente é um desafio. Outro aspecto é a demonstração da importância da interação como estímulo ao crescimento. O que vai de encontro à opção por agrupar estudantes em função das semelhanças: mais “fortes” de um lado, mais “fracos” em outro. Prática ainda utilizada em escolas, de forma explícita ou velada, com a criação de turmas específicas para os “rejeitados”. Importante também porque indica a direção a seguir: uma proposta de aprendizado que lança desafios, está à frente do desenvolvimento, e inclui a cooperação como forma de viabilizar a execução das tarefas.

Com esse conceito, Vygotsky propõe também um outro olhar a respeito da imitação, que não era associada ao desenvolvimento: “Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Mais do que “útil”, ele considera a imitação indispensável. “Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável” (VYGOTSKY, 1995, p. 89). A imitação participa do aprendizado porque, segundo Vygotsky, nós podemos imitar o que está em nossa zona de desenvolvimento proximal e, assim, aprender o que antes não sabíamos. Para ele, não ocorre o mesmo, por exemplo, entre primatas e outros animais capazes de imitar. Porque são capazes de utilizar a imitação apenas para solucionar problemas com o mesmo grau de dificuldade que já dominam. A imitação não os ajuda a avançar, a dominar situações e problemas mais complexos. Para Vygotsky, é justamente o que ocorre com a espécie humana que, através da imitação, adquire novas habilidades. Não qualquer uma, mas aquelas que já estão em estado embrionário:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Mikhail Bakhtin estava interessado em questões distintas das de Vygotsky, mas, por outros caminhos, chegou à mesma conclusão de que é a interação social que nos fornece os meios e motivação para pensar e comunicar. Para usar as suas próprias palavras, o nosso pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 1993, p. 317). Vygotsky afirmava que o “pensamento não é simplesmente expresso em

palavras; é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1995, p. 108). Para Bakhtin, a linguagem nos fornece os meios para pensar:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986, p. 108).

Para ele, não existe um “mundo interior” prévio que se desenvolve, adquire consistência e, por meio da linguagem, se expressa. Ao contrário, é a experiência de comunicar que viabiliza esse mundo interior: “Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (Ibid., p. 118). Importante ressaltar que ao usar o termo “expressão”, Bakhtin não está se referindo a uma dimensão individual, subjetiva, isolada:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, 1986, p. 121).

O pensamento já nasce social, porque a língua é uma atividade social. Ela não pode ser transmitida, a língua “dura e perdura”, transforma-se continuamente, vive “e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124). A língua vive na fala dos falantes, nas enunciações, na comunicação, na interação: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (Ibid., p. 123).

Toda palavra vem do social e se dirige ao social. Por isso “a verdadeira substância da língua” está na “interação verbal”, na interlocução, razão de ser da linguagem: “A palavra dirige-se a um interlocutor: [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. Não pode haver interlocutor abstrato” (Ibid., p. 112). Tal

concepção o leva a definir, em suas pesquisas sobre linguagem, um interesse central pela enunciação. Não pela palavra, frase ou oração. Para ele, a unidade real da comunicação verbal é o enunciado.

Com essa perspectiva, Bakhtin assumia posição distinta da de outros linguistas e filósofos da linguagem. Afastando-se tanto das correntes defensoras de uma perspectiva da língua como um fenômeno estético - a fala entendida como individual, criadora, artística - onde ele situa Vossler e Benedetto Croce. Quanto da perspectiva que encara a língua como um sistema abstrato de normas e a fala como algo puramente individual e, assim, inadequada como objeto de estudo. “Destaquemos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual. Nisto consiste, como veremos, o *proton pseudos* de Saussure e de toda tendência do objetivismo abstrato” (Ibid., p. 87). Para ele, esta concepção rejeita a fala, porque rejeita a ideia de uma língua viva. E rejeita a língua viva porque está baseada no estudo de línguas mortas, seguindo uma lógica que não consegue dar conta da “fala viva, com sua evolução permanente”:

Quais são, então, as metas da análise lingüística abstrata que conduz ao sistema sincrônico da língua? E de que ponto de vista esse sistema se revela produtivo e necessário? Na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas, que se conservaram em documentos escritos. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento lingüístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. O filologismo é um traço inevitável de toda a lingüística européia, condicionada pelas vicissitudes históricas que presidiram ao seu nascimento e seu desenvolvimento. Por mais que voltemos os olhos ao passado para traçar a história das categorias e dos métodos lingüísticos, sempre encontraremos filólogos. Os alexandrinos eram filólogos, assim como os romanos e os gregos (Aristóteles é um exemplo típico). Também a Índia possuía seus filólogos.

Podemos dizer que a lingüística surgiu quando e onde surgiram exigências filológicas. Os imperativos da filologia engendraram a lingüística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente (BAKHTIN, 1986, p. 96-97).

Com a sua concepção sobre a natureza social da enunciação, Bakhtin está também propondo um outro modo de encarar ideias como diálogo, locutor, receptor, autoria. Para ele, o princípio dialógico seria constitutivo da linguagem. Não seria possível, portanto, escapar da ressonância dialógica, dos elos que precedem e sucedem os enunciados. Daí ele considerar equivocada a forma tradicional de entender os papéis de locutor e receptor: “[...] os estudiosos

comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte” (BAKHTIN, 1986, p. 290). Equivocada porque todo locutor é também ouvinte, “dialoga com”, “responde a” enunciados prévios. Assim como todo ouvinte/receptor tem uma atitude responsiva em relação à enunciação: “[...] ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (Ibid., p. 290). Sobre essa compreensão ativa inerente à recepção, ele acrescenta:

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 1986, p. 291).

2.1.2 Gêneros

Na obra de Bakhtin, dessa concepção social da enunciação emerge o seu modo de entender os gêneros do discurso. Por sinal, como diz Santos, um “conceito que tem adquirido circulação expressiva, mais recentemente, nos estudos sobre escrita” (SANTOS, 1999, p. 01). Os gêneros são definidos como enunciados com formas socialmente compartilhadas: “Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1993, p. 284). A variedade de gêneros é infinita, porque infinitas são as atividades humanas e as esferas dentro dessas atividades que desenvolvem seus repertórios de gêneros. Como a linguagem está viva, esses “enunciados relativamente estáveis” vão se desenvolvendo à medida que essas esferas se complexificam. E gêneros dão origem a outros gêneros, como ocorre com os primários (ligados às formas mais espontâneas de comunicação), que influenciam gêneros secundários (relacionados a situações de produção cultural como romance, teatro, discurso científico, etc.): “Durante o processo de sua

formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies” (Ibid., p. 281).

O papel dos gêneros não é modesto. São eles que tornam a comunicação possível. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Ibid., p. 302). Para que a afirmação não soe exagerada, é importante recuperar como Bakhtin entende o papel do “enunciado”. Segundo ele, não são palavras nem orações o que trocamos uns com os outros na comunicação verbal, mas enunciados. Enunciados que são constituídos por combinações de palavras (unidades da língua) ou até por uma única palavra, mas que possuem sentido, entonação expressiva, juízo de valor. Se encontramos uma entonação expressiva numa palavra, ela já não é mais palavra, é enunciado: “A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. Mesmo assim é difícil descartar a idéia de que a palavra da língua comporta (ou pode comportar) um 'tom emocional', um 'juízo de valor', uma 'aura estilística', etc. [...]” (Ibid., p. 310).

A aquisição da língua materna ocorre por meio dos enunciados: “[...] nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1993, p. 301). Por isso ninguém precisa estudar gramática para dominar a sua própria língua, porque assimilamos ao mesmo tempo as formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, o modo de empregá-lo, quando empregá-lo e sua estrutura. Assimilamos o gênero, por isso, “quando enunciamos, o fazemos sempre no domínio de um determinado gênero” (SANTOS, 1999, p. 02).

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1993, p. 302).

Cada um dos nossos enunciados é, portanto, e em todos os sentidos, permeado pela palavra do outro. Até na escolha do vocabulário de um enunciado nos inspiramos em outros

enunciados, ouvidos, lidos, “que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo” (Ibid., p. 312). Ou seja, as nossas palavras são tiradas de enunciados alheios. Trata-se de um “processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua)” (Ibid., p. 314). São diversas as formas de manifestação das “tonalidades dialógicas”: introduzir o enunciado alheio dentro do meu enunciado, e não apenas palavras; parafrasear o enunciado alheio; citá-lo “como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo” (Ibid., p. 316), entre outras. Para Bakhtin, as fronteiras entre os enunciados podem ser tênues, esse diálogo pode ser quase inaudível, mas, ainda assim, cada “enunciado é sulcado pela ressonância longínqua” da alternância dos sujeitos falantes (Ibid., p. 318).

Dentro dessa concepção, conceitos como originalidade, criatividade e expressão individual são relativizadas. Chegam até a desencadear, entre alguns, a “angústia da influência” que foi citada no capítulo anterior. Pois se a nossa iniciação no universo da linguagem se dá por meio dos enunciados que já encontramos prontos e se nos comunicamos sempre por meio de enunciados relativamente estáveis, a ideia de “criação individual” parece até ingênua. Para Bakhtin e outros autores partidários de uma perspectiva intertextual, a relação entre os enunciados é de natureza dialógica. Cada enunciado é apenas “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Ibid., p. 291). Usando suas próprias palavras: cada enunciado refuta, confirma, completa, baseia-se, supõe conhecido os enunciados que vieram antes dele. Ninguém “rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (Ibid., p. 291).

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 1993, p. 316).

Alguns gêneros são mais padronizados, outros são mais criativos, mas os enunciados sempre são, em certa medida, prescritivos. Entre os mais padronizados, Bakhtin cita as felicitações, os votos e as trocas de novidades sobre saúde, negócios, etc. Entre os mais abertos à criatividade, inclui os gêneros literários e gêneros orais como os das reuniões

sociais, da intimidade entre amigos, da intimidade familiar. Mas, alerta ele, usar um gênero criativamente não equivale a recriação. E insiste: além dos componentes e estruturas gramaticais que já encontramos em uso, as formas prescritivas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, são igualmente fundamentais para o entendimento recíproco. Ainda que existam brechas para a criatividade, os gêneros, “para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria”. (BAKHTIN, 1993, p. 304). Tanto que, mesmo dominando bem gêneros complexos, podemos ser inábeis em relação às prescrições de outros gêneros e aí, simplesmente, a comunicação não se estabelece. Bakhtin dá um curioso exemplo:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples) (BAKHTIN, 1993, p. 303-304).

Outra importante característica que enfatiza a relação com o “outro” é o fato de que todo enunciado pressupõe um destinatário. Aliás, uma característica “sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (BAKHTIN, 1993, p. 325). Palavras não têm destinatário, são impessoais. Já os enunciados, necessariamente, dirigem-se a alguém. Um alguém que pode ser desde o interlocutor do diálogo cotidiano, até o “outro não concretizado”, como ocorre nos monólogos. E pode ainda ser “o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.” (BAKHTIN, 1993, p. 320-321). Segundo Bakhtin, essa particularidade constitutiva do enunciado é tão relevante que são as “diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário” (Ibid., p. 325) que motivam a variedade de gêneros do discurso.

A perspectiva de Bakhtin sobre o conceito de gênero que, como já dito, tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, é a que interessa à nossa pesquisa. Não significa,

entretanto, que o debate tenha se iniciado com ele. O conceito de gênero é bastante antigo. A primeira referência normalmente citada é a formulação de Platão sobre a poesia, na *República*, que ele divide em “mimética ou dramática, não mimética ou lírica e mista ou épica” (SEIXAS, 2009, p. 17). Mas, acrescenta Lia Seixas, foi Aristóteles quem “desenvolveu a primeira reflexão aprofundada sobre a existência de gêneros” (Ibid., p. 17), no livro I da *Arte Retórica* e na *Poética*. Foi especialmente a sua reflexão sobre gêneros literários que se difundiu e vem influenciando, desde então, ao longo de tantos séculos, o trabalho de pesquisadores de diferentes correntes. Para Aristóteles, a poesia seria uma “espécie de representação que diferiria segundo três características: meios, objetos e modos de imitar” (Ibid., p. 17). Lidando com essas características, ele cria uma famosa classificação com quatro gêneros: tragédia, epopéia, comédia e paródia. O “objeto” referente à tragédia e à epopéia é nomeado como superior. Enquanto que comédia e paródia lidariam com um objeto inferior. Em relação ao “modo”, tragédia e comédia teriam em comum o modo dramático. Enquanto epopéia e paródia partilhariam o modo narrativo. A pesquisadora sintetiza o que seriam as características desenvolvidas por Aristóteles e suas influências:

OBJETO/MODO	DRAMÁTICO	NARRATIVO
SUPERIOR	tragédia	epopéia
INFERIOR	comédia	paródia

Os meios, então, tratavam do que veio a ser compreendido como meio de comunicação e dos aspectos formais do texto, desenvolvidos pela lingüística (séc. XIX). O objeto é da ordem da semântica, do que se chama de conteúdo ou temática. Ao passo que modo ou maneira está na dimensão da composição textual, entendida como: as relações entre aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas pelos lingüistas; modo discursivo relacionado à finalidade pelos analistas do discurso; e como ações verbais pelos pragmáticos (SEIXAS, 2009, p. 18).

O pensamento de Aristóteles, portanto, muitas vezes foi o ponto de partida para novas classificações.

Mathieu-Castellani (op. cit.) observa que, a partir da *Retórica* e da *Poética des Anciens*, são elaborados quatro sistemas de classificação no curso da Idade Média: a) as modalidades do discurso - gênero demonstrativo, gênero deliberativo, gênero judiciário; b) as modalidades de estilo - estilo baixo, estilo médio, estilo elevado; c) as formas da representação, em função do modo de imitação e d) os objetos da representação.

Nos séculos XVII e XVIII, ter-se-ia dado uma primeira tripartição: epopéia/lirismo/drama. Segundo Mathieu-Castellani, a constituição de um sistema de gêneros, durante a Renascença, obedeceu, de um lado, à distinção entre os gêneros da escrita (epigrama, soneto, epopéia etc.) e os gêneros de estilo (*brief, copieux, floride*, etc) e, de outro lado, à tentativa de classificar e diferenciar as espécies (as estruturas formais), em função do metro, da organização do material, do estilo, da argumentação.

Para Freedman and Medway (op. cit.), as regularidades textuais são a base das definições tradicionais de gênero. “Nos estudos literários tradicionais, os gêneros – soneto, tragédia, ode, etc. - são definidos por convenções de forma e conteúdo” (SANTOS, 1999, p. 17).

Muitos outros autores transitaram pelo conceito de gênero. Lia Seixas cita Horácio, Hegel, Brunetière, Todorov, Jakobson. Segundo ela, na teoria literária sob influência de Aristóteles e Horácio, o gênero ganha status de “valor absoluto, com lei natural que o regia” (SEIXAS, 2009, p. 27). Durante o romantismo, o que importa é a “diversidade e hibridismo”. Já no século XIX, sob influência do darwinismo, “volta a substancialidade do gênero, que ditava a gênese do ser”. Seguindo no tempo, a pesquisadora enumera:

Com o formalismo e a semiolinguística estrutural, as dimensões histórica, espacial e discursiva mudam o paradigma de compreensão do texto. O estruturalismo e o formalismo russo foram o que seria o último paradigma conceitual da literatura até os dias atuais. Atualmente, entretanto, vivemos um momento de reivindicações da análise processual, da dinâmica, das interfaces, do hibridismo. Essas reivindicações começam com Bakhtin, que passa a requerer uma linguística que não exclua a situação da enunciação como a linguística de Saussure. Hoje, a maioria das correntes linguísticas, influenciadas pela retórica e pela pragmática (inglesas), exigem a inclusão da noção “sócio” (SEIXAS, 2009, p. 27).

O que torna a perspectiva de Bakhtin sobre gêneros mais produtiva para a presente pesquisa é que, ao invés de restringir, ele ampliou as perspectivas. Ao invés de permanecer entre os gêneros literários, interessou-se também pelos da vida cotidiana. Ele reconhecia que a “riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas” (BAKHTIN, 1993, p. 279). E que tamanha heterogeneidade dificulta as coisas: “Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo” (Ibid., p. 280). Talvez até, imagina ele, tenha sido por isso que, até então, “o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários” (Ibid., p. 280). Mas, para Bakhtin, não seria motivo para desistir: “Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado” (BAKHTIN, 1993, p. 281). Ele percebeu como a fronteira entre os gêneros é fluida, como os gêneros dialogam, influenciam uns aos outros. Ao invés da rigidez dos sistemas classificatórios, Bakhtin trouxe flexibilidade para a abordagem do tema.

A grande contribuição, a nosso ver, da reflexão bakhtiniana para a discussão da questão dos gêneros aparece inicialmente no deslocamento que o autor produz na própria história de

teorização sobre os gêneros. Embora esteja bastante preocupado com questões relacionadas à teoria literária, Bakhtin propõe a existência de gêneros da “vida cotidiana” os primários - e os localiza em relação dialética com os mais complexos - os secundários (SANTOS, 1999, p. 39).

2.1.3 Gêneros e jornalismo

A abordagem dialógica da linguagem e a sua concepção de gênero fizeram de Bakhtin uma referência para pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, em alguns segmentos o seu pensamento é consensual: “Mikhail Bakhtin é sem dúvida, o autor mais citado pelos pesquisadores brasileiros que estudam gêneros, sejam estes de comunicação, linguística ou semiótica” (SEIXAS, 2009, p. 43). Usando dados de 2007, a pesquisadora chega a contabilizar: “No último Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais (Siget), Bakhtin foi citado, pelo menos uma vez, em 91 dos 184 trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros, o que equivale a 49%” (Ibid., p. 43). Ainda segundo Lia, na área da comunicação, o conceito de gênero adotado pela maioria dos pesquisadores também é o de Bakhtin, sejam eles ligados à semiótica, estudos culturais, análise do discurso ou jornalismo. Os motivos seriam o foco na situação de interação, na troca, ao invés da preocupação com estrutura textual, significados, sintaxe. E também o espaço dado à comunicação cotidiana, aos gêneros prosaicos, que “ganham o estatuto de gêneros da linguagem, tipos que merecem ser analisados. Ao invés de analisar o impacto da cultura letrada na tradição oral, Bakhtin reivindica o exame das influências de uma sobre a outra” (Ibid., p. 41).

Apesar dessa influência de Bakhtin, entre os pesquisadores do jornalismo, entretanto, ocorre uma situação distinta. Os estudos de gênero buscam principalmente a classificação, seja para fins de ensino, mercado ou análise de produções. “[...] o mais importante para os pesquisadores do jornalismo não tem sido a perspectiva pragmática (dos constrangimentos, do dialogismo, do reconhecimento), mas sim a finalidade das composições discursivas da produção jornalística (se informativa, se opinativa, se interpretativa)” (Ibid., p. 46). A construção de classificações rigorosas, como se sabe, não estava entre as principais preocupações de Bakhtin. E também não está entre os nossos objetivos centrais. Ainda assim, é importante recuperar um pouco desse percurso, para entender, mais adiante, onde se localiza o gênero - híbrido e maleável – com que escolhemos trabalhar nessa pesquisa: o perfil.

No jornalismo, é possível localizar várias perspectivas nas discussões sobre gêneros, que motivaram diferentes formas de classificação. Seguiremos aqui brevemente esse percurso

conforme proposto por José Marques de Melo em seu livro “A opinião no jornalismo brasileiro” e pela pesquisadora Lia Seixas, em seu livro “Redefinindo os gêneros jornalísticos: Proposta de novos critérios de classificação”. Lia Seixas cita os estudos espanhóis, norte-americanos, a classificação francesa, entre outros. Para Marques de Melo, quando “o editor inglês Samuel Buckeley decidiu pela separação entre *news* e *comments* no *Daily Courant* ele iniciou a classificação dos gêneros jornalísticos, já no princípio do século XVIII” (MARQUES DE MELO, 1994, p. 37). Como tema de estudo, o interesse pelos gêneros jornalísticos tem início na primeira metade do século XX, começa a ganhar corpo a partir de 1950 e no “começo de 1959, surge uma disciplina chamada 'Os gêneros jornalísticos' na Universidade de Navarra, um dos primeiros centros de investigação ocidentais a pesquisar os gêneros da prática jornalística” (SEIXAS, 2009, p. 48).

São europeus e, mais recentemente, latino-americanos os pesquisadores que se interessam pelo tema. A afirmação é de Marques de Melo, explicando que os norte-americanos se interessam mais por questões pragmáticas, pela “descrição e interpretação dos processos jornalísticos”, pela identificação de tendências, do que por questões epistemológicas e taxionômicas. Os estudos espanhóis, que exercem forte influência sobre os brasileiros, utilizam os seguintes critérios na construção das suas classificações de gêneros: “1) os tipos que ocupam a mídia impressa, ou seja, pelo suporte; 2) a estrutura textual, se descritiva, narrativa ou argumentativa; e 3) a finalidade. Exceto Gomis, os pesquisadores seguem a separação entre informação e opinião, situando os 'interpretativos' separadamente” (SEIXAS, 2009, p. 48). Entre os estudos norte-americanos, o objetivo era “diferenciar os tipos jornalísticos pelos processos produtivos e competências próprias da atividade jornalística” (Ibid., p. 49). Na França, os primeiros a abordarem o tema, na década de 60, tinham como “objetivo descrever e mapear os jornais impressos” (Ibid., p. 51). Lá, como em outros lugares, foram jornalistas experientes que criaram as classificações:

A referência francesa atual para as escolas de jornalismo é o manual de Yves Agnès (2002). [...] Agnès escreveu um manual de jornalismo, no qual destrincha 27 gêneros jornalísticos da imprensa francesa, divididos em cinco categorias: artigos de informação estrita, as narrativas, os estudos, as opiniões exteriores e os comentários (SEIXAS, 2009, p. 53).

No Brasil, os nomes mais citados são os de Luiz Beltrão e José Marques de Melo, pesquisadores que influenciaram gerações. Beltrão, um pioneiro no estudo do tema no Brasil, trabalha com três categorias, dentro das quais situa os gêneros: jornalismo informativo

(notícia, reportagem, história de interesse humano, informação pela imagem); jornalismo interpretativo (reportagem em profundidade); jornalismo opinativo (editorial, artigo, crônica, opinião ilustrada, opinião do leitor). Entre as incoerências que vê nessa classificação, Marques de Melo cita a segmentação em reportagem, reportagem em profundidade e história de interesse humano, que, na sua perspectiva, seriam todas definíveis como reportagem.

Marques de Melo demonstra uma grande preocupação com os critérios para a definição dos gêneros, o que nem sempre ocorre entre as diversas classificações já formuladas. A ausência de critérios claros na classificação, a “perspectiva tipologizante” que apenas cria etiquetas para os textos são apontadas por outros autores também (SVENTICKAS, 2008). Melo destaca, por exemplo, a confusão frequente entre gênero (nota, notícia, artigo, etc.) e categoria (informativo, opinativo, interpretativo). Apesar de não concordar totalmente com a classificação de Beltrão, ele reconhece os seus méritos e parte dela para criar a sua, utilizando dois critérios: a intencionalidade e a natureza estrutural dos relatos observáveis. Em relação à intencionalidade, ele identificou “duas vertentes: a reprodução do real e a leitura do real” (MARQUES DE MELO, 1994, p. 62). E quanto à natureza estrutural, ele explica:

Tomamos em consideração a articulação que existe do ponto de vista processual entre os acontecimentos (real), sua expressão jornalística (relato) e apreensão pela coletividade (leitura). [...] Os gêneros que correspondem ao universo da informação se estruturam a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos protagonistas (personalidades ou organizações). Já no caso dos gêneros que se agrupam na área da opinião, a estrutura da mensagem é co-determinada por variáveis controladas pela instituição jornalística e que assumem duas feições: autoria (quem emite a opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião) (MARQUES DE MELO, 1994, p. 64).

E foi partindo desses critérios que Marques de Melo criou a sua classificação, na qual os gêneros estão divididos em apenas duas categorias: jornalismo informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista) e jornalismo opinativo (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta). Anos depois, revendo o próprio trabalho, ele acrescentou mais três categorias: diversional (história de interesse humano, história colorida), interpretativo (dossiê, análise, perfil, enquête e cronologia) e utilitário (indicador, cotação, roteiro e serviço).

Esse conjunto de observações empíricas realizadas durante os anos 90 reafirmou a tese de que o jornalismo brasileiro permanece polarizado entre os gêneros informativo e opinativo. Mas suas

tendências residuais evidenciaram o aparecimento de outros gêneros. Seja de forma episódica, como o gênero diversional ou de entretenimento. Seja de modo intermitente, como o gênero interpretativo ou explicativo. Seja ainda em ritmo crescente, como o gênero utilitário ou de serviço (MARQUES DE MELO, 2009, p. 08).

Se toda classificação é, por natureza, limitada, incompleta, o que se poderia dizer de uma que tenta dar conta de um universo tão diverso quanto o das formas de escrita “possíveis” ou “praticadas” na imprensa? Bakhtin fugiu dessa cilada ao entender os gêneros como um horizonte de expectativa e como uma dimensão de apenas “relativa” estabilidade, portanto, em mutação. No jornalismo, mesmo entre os adeptos das classificações, é impossível não perceber os seus limites: “Se os gêneros são determinados pelo 'estilo' e se este depende da relação dialógica que o jornalista deve manter com o seu público [...] é evidente que a sua classificação restringe-se a universos culturais delimitados” (MARQUES DE MELO, 1994, p. 39-40). Manuel Chaparro, que também se interessa pelo mapeamento de gêneros jornalísticos, não deixa de reconhecer: “A pesquisa deixou claro que a criatividade jornalística, as interações democráticas, as razões do mercado e as novas possibilidades de linguagem criadas pelas tecnologias de vanguarda não são condicionadas por classificações acadêmicas” (CHAPARRO, 1998, p. 94). Heterogeneidade ainda mais acentuada nos últimos anos com a surgimento constante dos novos gêneros digitais. Segundo Lia Seixas, muitos pesquisadores franceses dos gêneros estão entre os que se perguntam “em que medida esta noção é válida e pode ser uma categoria da atividade social do jornalismo. Um dos principais motivos é, então, o que se chama de *mélange de genres* ou como sistematiza Jean-Michel Utard (2003, p. 65-82), 'embaralhamento de gêneros’” (SEIXAS, 2009, p. 52). Talvez um saudável embaralhamento, que tenha sempre existido, ainda que fosse negado.

2.1.4 Gêneros na educação

Entre os pesquisadores que lidam com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, a concepção de gênero tem uma importância fundamental. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro explicam que, desde a década de 80, “é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* [...] é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental” (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 07). O texto deveria estar presente em sala de aula, fosse “como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística” (Ibid., p. 08), fosse como “suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação” (Ibid. p. 08). Na década seguinte, entretanto, como elas

mesmas acrescentam, ocorreu uma “virada discursiva”⁹:

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997 / 1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 11).

Na verdade, o conceito de gênero sempre foi importante nesse contexto. Dolz e Schneuwly chegam a se perguntar se não seria um retrocesso trabalhar com gênero, já que “foram, com efeito, os gêneros as primeiras unidades de construção das progressões nos guias curriculares” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 55). Eles se referem a classificações como descrição, composição à vista de gravura, narração e dissertação. Mas, como partem de uma perspectiva bakhtiniana, os dois autores acreditam que “toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75-76). Ou seja, querendo ou não, quem trabalha com linguagem está trabalhando com gêneros.

O modo de lidar com gêneros no ensino da leitura e escrita é que pode variar. Schneuwly e Dolz citam pelo menos três formas distintas. A primeira é resumida como uma forma na qual ocorre o “desaparecimento da comunicação”, pois o objetivo central é o domínio do gênero, como uma “pura forma linguística”. Nesse caso, “os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e manuais, da progressão escolar” (Ibid., p. 76). E os gêneros escolhidos normalmente são os da tríade descrição-narração-dissertação, por vezes somados à resenha, ao resumo e ao diálogo. A segunda forma citada por Schneuwly e Dolz de lidar com gêneros no ensino é a que define a “escola como lugar de comunicação”. Nesse caso, os “alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. [...] as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma

⁹ Em outro texto, Rojane Rojo (2008) explica que o texto estava presente no ensino desde a instituição oficial da disciplina Língua Portuguesa, em 1838, mas de forma secundária, pois a gramática era priorizada. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a língua passa a ser entendida como instrumento de comunicação e expressão (a primeira versão da LDB é de 1961). Há uma redução do conteúdo gramatical e incremento do espaço para redação e leitura (textos literários, publicitários e jornalísticos). Em meados dos anos 80, ocorre a “virada textual” já referida. Os gêneros descrição, narração e dissertação reaparecem repaginados e o texto ganha status de objeto de ensino. Com a “virada discursiva” dos anos 90, ampliam-se ainda mais as formas de abordagem do texto e a necessidade do ensino da gramática chega a ser questionado.

mesma escola; entre escolas” (Ibid., p. 78). Outra característica importante é que a “situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar” (Ibid., p. 78). O nome mais famoso entre os que caminharam nessa direção é o de Freinet. Para nomear um terceiro tipo de ensino com gêneros, os dois autores falam em: “Negação da escola como lugar específico de comunicação”. Isto é, “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. [...] Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 79). A tendência nesse caso, afirmam eles, é a de “dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem” (Ibid., p. 79).

Por hora, interessa pensar em alguns aspectos inerentes ao trabalho com gênero em contexto educativo, nem sempre levados em conta. O primeiro deles diz respeito à especificidade dos gêneros escolares. Na perspectiva de Schneuwly e Dolz, que é também a nossa, “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem” (Ibid., p. 82). Os autores veem um desdobramento, no qual o gênero, além de ser instrumento de comunicação, torna-se objeto de ensino/aprendizagem. E opera-se também um processo de ficcionalização na relação com o gênero, pois o “aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (Ibid., p. 76). Assim, por mais que o ambiente de aprendizagem seja encarado como um ambiente de comunicação efetiva, o que é bastante positivo, a parcial ficcionalização dos gêneros também não pode ser perdida de vista. Ela também é positiva, está atrelada a uma “decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (Ibid., p. 80) e, para atender a esses objetivos, motiva transformações parciais, como “simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.” (Ibid., p. 81).

Entre essas transformações “saudáveis”, não se inclui a tentativa de engessamento dos gêneros, com tendências à padronização, idealização e estereotipia, que ocorre por vezes nos ambientes escolares, como afirma a pesquisadora Maria Cintra Martins (2008). Isto porque, “para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de estabilidade tida como essencial para a afirmação da forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 15). Perde-se aí uma característica constitutiva dos gêneros: a maleabilidade, a flexibilidade, a estabilidade apenas “relativa”, como afirmava Bakhtin. A maior crítica de Maria Martins é aos PCNs e prescrições similares

como o “Caderno do Professor”, de 2008 da Secretaria de Educação de São Paulo. Ela enxerga uma incoerência nesses documentos: serem baseados na teorização bakhtiniana e, ao mesmo tempo, apresentarem uma “tendência para a didatização ou para a escolarização dos gêneros do discurso” (MARTINS, 2008, p. 01). Ainda que não faça parte dos interesses da presente pesquisa uma análise de documentos desse tipo, o exemplo serve para ilustrar o fato de que a compreensão e apropriação de um conceito sempre pode se dar de diversas formas. E que há implicações quando um conceito “produzido no âmbito teórico da reflexão sobre a linguagem e que tem, portanto, uma história de significações, pode adquirir quando *transposto* para o âmbito das normatizações legais que, por sua vez, também têm uma história particular de constituição” (SANTOS, 1999, p. 27).

Um outro aspecto a se destacar sobre o trabalho com gêneros no ensino-aprendizagem da leitura e escrita é a importância da progressão, “ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Em termos concretos, a decisão sobre essa organização envolve questões como “definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc.” (Ibid., p. 44). Mas o que significa, no trabalho com gêneros, o incremento paulatino do grau de dificuldade das atividades? Entre as muitas respostas possíveis a essa questão, uma nos interessa especialmente: não perder de vista a diferença entre os gêneros primários e secundários e o tipo de relação que se estabelece entre eles.

Os gêneros primários, lembra Schneuwly, nascem “na troca verbal espontânea”, estão fortemente ligados às experiências concretas. Já os secundários estabelecem uma ruptura, “não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos [...] isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 33). Partindo da concepção de Vygotsky de que, no processo de aprendizagem, o novo sistema se apoia sobre o antigo, o autor defende que os “gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (Ibid., p. 35). A metáfora do gênero como instrumento é crucial para Schneuwly, reaparecendo em vários dos seus textos. Os instrumentos, lembra ele, “são artefatos historicamente constituídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 137). E apropriar-se do instrumento possibilita o avanço, “um

processo que cria novos saberes, que torna possíveis novas ações e que as orienta” (Ibid., p. 137). Assim, partindo do que já domina, o estudante desenvolve novas habilidades:

Essa ideia de construir a partir do que já existe e de transformá-lo radicalmente pode ser precisada da seguinte maneira: a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos. Tomemos como exemplo o MAS de que falou Michel Fayol em sua contribuição (neste volume). O aluno já o domina em situações ou gêneros primários, no qual esse desempenha um certo papel. Esse instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário, que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado etc.), função que não é mais exatamente a mesma que os gêneros já dominados. O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual (SCHNEUWLY, 2004, p. 34).

A relevância dessa constatação é que ela sugere uma direção a seguir na escolha dos gêneros. Primeiro os mais próximos da experiência cotidiana, das trocas espontâneas. Em busca de um modo mais produtivo de lidar com os gêneros, Marcuschi e Maria Martins chegam a soluções próximas. Para ele, o “ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” (MARCUSCHI, 2008, p. 27). Essa conclusão aparece ao final de uma reflexão que envolveu identificar tipos de gêneros que estariam presentes na vida cotidiana de comunidades com baixo grau de letramento. Já Martins foca a sua crítica no modo como as atividades metalinguísticas aparecem no ensino de língua, inclusive dos gêneros. A sua proposta é “a criação de situações de interação rica, que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima de sua dimensão real” (MARTINS, 2008, p. 7). E que dimensão poderia ser mais “real” e próxima da “realidade do aluno” do que a fala? Na definição do próprio Marcuschi, “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*” (MARCUSCHI, 2007, p. 17).¹⁰

A pertinência da inclusão dos gêneros orais em ambientes educacionais não é uma novidade. Afinal, muitos já compreendem como papel da escola a “missão de ensinar os alunos a escrever, ler e a falar”, como descrevem Schneuwly e Dolz (2004). Em diferentes artigos, os dois pesquisadores se dedicam ao tema dos gêneros orais e indicam como

¹⁰ O que está em sintonia com as afirmações de Walter Ong, descritas no capítulo anterior, de que todos os seres humanos aprendem a falar, que a expressão oral, na maioria das vezes existiu sem uma versão escrita, mas nunca há escrita sem oralidade. Pois é o oral que permite a existência da escrita.

convertê-los em objetos de ensino, propondo sequências e modelos didáticos para o ensino de gêneros como exposição oral, debate e entrevista radiofônica. Partindo do contexto de ensino do francês como língua materna, Schneuwly situa nos anos 70, no Quebec e na Bélgica, o início de uma “abordagem que tenta desenvolver as capacidades orais” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 139). No Brasil, os PCNs para o ensino da língua portuguesa, de 1998, fazem diversas referências ao tema, propondo como metas do trabalho com os estudantes o desenvolvimento da “compreensão oral e escrita”, da “produção oral e escrita” ou ainda mais enfaticamente: “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Se há consenso sobre a importância, o mesmo não pode ser dito sobre o como fazer para colocar esse ensino em prática. O trabalho com gêneros orais no contexto do ensino de língua materna é novo em relação aos gêneros escritos, o que motiva muitas dúvidas. “Dentre os variados entraves no ensino do oral está a lacuna na formação docente. Como responder a questões como: o oral pode ser ensinado? Existem gêneros orais? Quais os gêneros que devem ser ensinados? Os professores conhecem a natureza e as características desses gêneros?” (FRUTEIRA, 2007, p. 02). As dúvidas ocorrem aqui e em outros contextos. Schneuwly cita uma pesquisa da década de 90 de De Pietro e Wirthner sobre o ensino do oral. O resultado é que há um consenso entre os professores sobre a necessidade de “preparar os alunos para dominar a comunicação oral (mais de 90%)” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 132). Mas, ao mesmo tempo, “o que os professores apontam como especificidade do oral é não ser ensinável e, inversamente, o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do escrito” (Ibid., p. 132).

Para Schneuwly, não existe “o oral”. Ou seja, são variadas as formas de realização da linguagem nessa modalidade. O que existem são “os orais”. Por isso, não há como crer em uma essência da oralidade que embasaria uma didática específica. O que existe, para ele, “são práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar” (Ibid., p. 135). A porta de entrada para esse trabalho, então, seria a escolha de gêneros específicos com os quais trabalhar. Inspirando-se mais uma vez em Vygotsky, ele arrisca uma direção para a escolha desses gêneros:

Numa tentativa pioneira de definição, Vygotsky (1935/1985), baseado notadamente em Jakoubinski (1923/1977), descreveu o papel da escola como sendo o de levar os alunos do

diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, de monologizar o diálogo, de levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência, “reflexão, luta entre os motivos para agir, escolha” (Iakoubinski). Pode-se formular de outra maneira essa intuição primeira: trata-se de levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas (SCHNEUWLY, 2004b, p. 143).

Quando o assunto é o ensino dos gêneros orais, é muito frequente a referência aos gêneros jornalísticos, tanto em ambientes educacionais quanto em documentos oficiais ou pesquisas acadêmicas. Ao sugerir o trabalho escolar com o gênero oral “entrevista radiofônica”, por exemplo, Schneuwly e Dolz afirmam que este gênero pode “facilitar a aprendizagem do papel de mediador, da co-gestão e da regulação da conversa formal” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 86). Para eles, o contato com o papel do mediador, “constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos” (Ibid., p. 87). E também afirmam que o trabalho com esse gênero, qualificado como de “relativa simplicidade” e “já bastante praticado no quadro escolar”, “facilita o acesso a outros gêneros e constitui, do nosso ponto de vista, um lugar que permite o distanciamento do aluno. [...] o aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros” (Ibid., p. 87).

Os PCNs indicam nominalmente alguns gêneros que consideram “privilegiados” para “escuta e leitura de textos”. Assim como “sugerem” alguns para a “prática de produção de textos orais e escritos”. Os gêneros orais sugeridos para ampliação de repertório são: 1- literários (cordel, causos e similares; texto dramático e canção), 2- de imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento), 3- de divulgação científica (exposição, seminário, debate e palestra) e 3- publicidade (propaganda). Já os gêneros orais listados como recomendáveis para a prática de produção de textos são: 1- literários (canção e texto dramático), 2- de imprensa (notícia, entrevista, debate e depoimento) e 3- de divulgação científica (exposição, seminário e debate). Portanto, seja como gêneros a serem observados ou exercitados, os gêneros jornalísticos orais recebem um espaço importante. Alguns gêneros jornalísticos escritos também fazem parte do repertório das atividades de leitura e escrita. Nos PCNs alguns são citados entre os gêneros escritos a serem lidos e praticados.

Tentando sistematizar o trabalho com gêneros, Dolz e Schneuwly propõem agrupá-los por características comuns, definidas como “domínios sociais de comunicação / aspectos tipológicos / capacidades de linguagem dominantes” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 60). Os agrupamentos são: Narrar, Relatar, Argumentar, Expor e Instruções e prescrições. E

recomendam que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (Ibid., p. 62). Os gêneros jornalísticos, que reconhecidamente circulam de forma ampla em nossas sociedades, aparecem aí em vários momentos: notícia, reportagem e perfil biográfico estão no agrupamento Relatar, isto é, entre os que realizam “Documentação e memorização das ações humanas”. Editorial, artigos de opinião e carta de leitor aparecem no agrupamento Argumentar, entre os que promovem “Discussão de problemas sociais controversos”. Assim como a entrevista de especialista é citada no agrupamento Expor, junto aos que exercem o papel de “Transmissão e construção de saberes”.

Entretanto, talvez por razões similares às que limitam, na prática, o trabalho com gêneros orais, os gêneros jornalísticos escritos também ingressam de forma parcimoniosa no cotidiano escolar. Ou seja, eles terminam participando mais como textos de referência para discussões do que como referências para textos a serem produzidos. Um aspecto que distingue a nossa investigação do modo como os gêneros jornalísticos frequentemente são abordados no ensino é o interesse simultâneo pelo oral e o escrito. Normalmente, quando o gênero oral é pautado, o objetivo central é estimular a fluência oral dos estudantes. Isto é, nem sempre ele estará associado a outra atividade, como a produção da escrita. O esforço da presente pesquisa é observar uma outra dimensão: de que modo um gênero oral pode participar de processos de produção da escrita. A hipótese é a de que seria possível, com eles, criar aquela “situação de interação rica” de que falava Maria Martins.

O ambiente educacional no qual os gêneros jornalísticos, orais e escritos, têm presença constante é o dos cursos superiores de comunicação, especialmente os de jornalismo. A produção de notas, notícias, reportagens, perfis e de diversos gêneros opinativos, para jornal, revista, rádio, TV e site são experimentados pelos estudantes escreventes na maioria dos cursos. E são efetivamente publicizados em veículos laboratoriais de circulação interna ou externa. Essa forma de estimular a produção, que em certa medida se assemelha à pedagogia de projetos, tem como vantagem trazer para o ambiente educacional uma demanda concreta, público-alvo, objetivos, proporcionando ao estudante a sensação de estar “realizando um trabalho”, como defendia Freinet. Nesse contexto, em certa medida parece valer a ideia de “educar para la significación”, um dos princípios da educação para a convivência de que falava Francisco Gutiérrez: “no quiere decir sólo enseñar el sentido de los significados ya contruidos, sino crear procedimientos que permitan a las personas – profesores y alumnos –

producir significados” (SOARES, 1998, p. 41). O que não significa que as respostas já tenham sido encontradas. Nesse ambiente, ainda que haja consenso em relação à necessidade de praticar a produção de textos como forma de habilitar os estudantes ao exercício profissional, pouco se sabe do ponto de vista do ensino-aprendizagem desses gêneros. E, especialmente, o que ocorre durante a retextualização, a passagem do oral (fala do entrevistado) para o escrito (texto jornalístico). Quais os desafios que o estudante enfrenta? Quais as potencialidades do trabalho simultâneo com o oral e o escrito? Que aspectos podem intervir mais decisivamente nessa passagem?

O recorte no ensino superior de comunicação não significa que consideremos as nossas análises como pertinentes apenas a esse ambiente. Se a nossa intuição estiver certa, assim como a de autores aqui já citados, é possível que o jornalismo tenha muito a colaborar em qualquer tipo de processo envolvendo ensino-aprendizagem da escrita. Seja por meio dos seus gêneros, pois na maioria deles parte-se do oral (a fala, o já conhecido, os gêneros primários) para a construção do texto escrito (o novo, os gêneros secundários). Seja por meio de alguns dos seus procedimentos e premissas, que podem colaborar na necessária transformação dos ambientes educacionais em contextos baseados na interação verbal, como defende João Wanderley Geraldi:

[...] desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. [...] Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino / aprendizagem (GERALDI, 2001, p. 21).

A aproximação entre educação e comunicação é necessária e urgente, afirmam pesquisadores da educomunicação (para alguns, um novo campo epistemológico, para outros, uma zona de interface entre comunicação e educação). Necessária e urgente porque, primeiro, trata-se de reconhecer que vivemos um novo tempo, com novos modos de comunicação, que introduziram mudanças sociais, econômicas e culturais que transformam a cada dia o nosso modo de estar no mundo. Segundo, porque “la Escuela Tradicional, en la que el Iluminismo y la Ilustración tanto han confiado, está siendo sustituida rápidamente – en su función de agente socializador y constructor de significados – por el sistema de producción simbólica, representado por el moderno sistema de Comunicación Social” (SOARES, 1998, p. 33-34). E que, diante disso, os ambientes educacionais não podem prescindir do diálogo com a

comunicação:

O discurso da Educação não consegue isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Sua metanarrativa é insuficiente para ressignificar seu discurso diante dessas novas mediações. Assim, educador e comunicador não podem ser pensáveis como atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa (LAURITI, s/d, p. 02).

2.2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO FACE A FACE

2.2.1 Educação comunicativa

Promover o diálogo. Estimular a colaboração. Favorecer a expressão. Romper com hierarquias. Admitir a incerteza. Todas essas ideias são caras a alguns dos mais influentes filósofos da educação das últimas décadas. Alguns deles, como Paulo Freire e Célestin Freinet, não deixaram de perceber a dimensão comunicativa presente nessas propostas, lançando as bases para a realização de pesquisas e a implantação de projetos interessados nas aproximações entre a comunicação e a educação. O modo como os livros didáticos são escritos e editados, como as aulas são conduzidas, as interações entre professores e alunos ou entre alunos e alunos e mais uma lista infinita de aspectos poderiam ser citados. Um destaque especial pode ser dado àquela dimensão que Mário Kaplún chamava de “desenvolvimento da competência educativa do educando”:

“Sin expresión no hay educación”. Y Freinet nos invita a completar: sin comunicación, sin audiencia interlocutora, la expresión no se da. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar se afirman así como prioridades del proyecto pedagógico (KAPLÚN, 1998, p. 215).

A comunicação, há muito tempo, já devia ter sido entendida como “componente pedagógico” e não como “mero recurso tecnológico”, afirmava Mario Kaplún (1998). Almejar uma educação efetivamente comunicativa, para alguns, não é uma meta passageira. Trata-se de entender a comunicação como parte da educação e necessária até ao pleno desenvolvimento da cognição:

Otra razón [...] lleva a ver a la comunicación como un componente necesario del proceso cognitivo y no sólo como un producto ocasional y subsidiario del mismo: *cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente* (KAPLÚN, 1998, p. 234).

Entre os pesquisadores da educomunicação, o diálogo é um tema recorrente. Diálogo que precisa ocorrer entre educação e comunicação, como defende Nádia Lauriti. Para ela, desenvolver esta interdiscursividade “reveste-se de urgência, devido ao papel, importante nas duas áreas, de conceitos que precisarão ser revisitados sem obsessão unilateral, buscando-se

matrizes conceituais transdisciplinares que reformulem conceitualmente o que é educar na situação pós-moderna” (LAURITI, s/d, p. 03). E que também convoca a uma reelaboração do que significar o comunicar: “Não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que ela se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (Ibid., p. 03). Nesse diálogo, um componente tão importante quanto difícil para os professores seria abdicar das verdades prévias, do dirigismo: “É preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa para que os adultos ensinem não o que os jovens devem aprender, mas como devem fazê-lo e não com o que devem comprometer-se, mas qual é o valor do compromisso” (Ibid., p. 06).

Não por acaso, nas áreas da educação e da comunicação, os setores mais refratários ao diálogo vivem uma profunda crise. A escola tradicional, que participou da formação de todos nós, já há algum tempo vem sendo anunciada como “morta”, e os veículos de comunicação de massa ainda tentam descobrir como operar em um novo panorama propiciado pela explosão da comunicação digital. A escola é vista como parte de um projeto civilizatório superado, aquele no qual se acreditava que “las ciencias, las artes y las libertades políticas liberarían al hombre de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despotismo, y produciría hombres felices gracias, principalmente a la labor de la Escuela” (SOARES, 1998, p. 33). Já as mídias de massa, que haviam destronado a escola em seu papel de principal “agente socializador y constructor de significados” (Ibid., p. 33), precisam agora conviver com as mídias de função pós-massiva, que:

[...] funcionam a partir de redes telemáticas em que qualquer um pode produzir informação, «liberando» o pólo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás. As funções pós-massivas não competem entre si por verbas publicitárias e não estão centradas sobre um território específico, mas virtualmente sobre o planeta. O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais bi-direcionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva. As mídias de função pós-massiva agem não por hits, mas por «nichos», criando o que Chris Anderson (2006) chamou de «longa cauda», ou seja, a possibilidade de oferta de inúmeros produtos que são para poucos, mas que pela estrutura mesma da rede, se mantêm disponíveis (LE MOS, 2007, p. 125).

O diálogo foi conquistando espaço na medida em que concepções que valorizam o sujeito foram ganhando força. Francisco Sierra (2000) cita a influência do pensamento de Gramsci, especialmente com a sua concepção de hegemonia¹¹, como um marco na superação

¹¹ “O conceito de hegemonia elaborado por Gramsci possibilita pensar o processo de dominação social já não como imposição a partir de um exterior e sem sujeitos, mas como um processo no qual uma classe

da concepção fatalista da classe dominada como um ser passivo, na recusa da primazia da dimensão econômica e na ampliação do papel do sujeito. Juliana Siqueira (2009) cita os estudos da linguagem e da cultura¹² e seus reflexos na área da comunicação, permitindo “compreender a relação público-meios de massa como um terreno não-homogêneo de disputas por significados e, portanto, coloca mais ênfase na produção criativa ou no papel dos atores sociais, aí incluído o receptor” (SIQUEIRA, 2009, p. 46). Na América Latina, ela destaca o pensamento de Jesús Martín-Barbero, com o seu conceito de mediações, “que ressaltava os processos socioculturais pelos quais os receptores balizam seus modos de apropriação dos discursos mediáticos e produção de sentidos” (Ibid., p. 46).

O mesmo movimento ocorre na educação, fazendo surgir teorias e experiências como Escola Nova, “o Construtivismo e o Sócio-interacionismo. As proposições mais instigantes que emergem desse pensamento pedagógico consideram o aprendiz como o mediador do discurso escolar, sujeito que faz história, na experimentação, questionamento e problematização do cotidiano” (Ibid., p. 48). E, assim, com a compreensão de que “receptores”, “audiências”, “estudantes”, “consumidores” possuem conhecimentos, interesses e identidades, vão caindo por terra os argumentos que sustentavam as perspectivas verticais, hierárquicas.

A afirmação do sujeito educando, por sua vez, requisita a quebra das rígidas hierarquias escolares, deslocando o eixo do discurso e estabelecendo um fluxo comunicativo professor-aluno, tendo como objeto a realidade a ser conhecida. A comunicação torna-se, assim, requisito essencial para a realização da educação, na qual o saber dialogicamente produzido conduz à emancipação (SIQUEIRA, 2009, p. 47).

Não se pode negar a renovação trazida por essas teorias e por experiências nelas baseadas, mas também é inegável que muito da concepção tradicional de educação se mantém. Muitas vezes por força das regras institucionais:

No sistema educativo, o professor é impelido a disciplinar, reprimir e discriminar os alunos por hegemoniza, na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. E 'na medida' significa aqui que não há hegemonia, mas sim que ela se faz e desfaz, se refaz permanentemente” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 104).

¹² “Esses estudos frutificaram nos campos da linguagem e da cultura e incluem: lingüística pragmático-enunciativa (noção de jogos de linguagem de Wittgenstein e teoria dos atos de fala de Austin – anos 50 e 60); a pesquisa literária de inspiração bakhtiniana (anos 60); as sociologias interpretativas (interacionismo simbólico, fenomenologia social e etnometodologia – anos 60); a sociologia habermasiana do agir comunicativo (anos 80); os Cultural Studies com foco nas audiências (anos 80) e mesmo as sociologias funcionalistas (corrente dos Uses and Gratifications com a noção de leituras negociadas, anos 80)” (SIQUEIRA, 2009, p. 39-40).

meio de notas, provas e avaliações. Pautada por procedimentos coercitivos, a prática do ensino reduz-se ao campo da vigilância sobre o tempo, o espaço e o movimento, para produzir corpos dóceis. Evitando, contudo, resvalar para um pessimismo apocalíptico, Tragtenberg enxerga a escola como um local de contradição e o professor, como um agente ambíguo de reprodução, mas também de crítica e contestação dessa ordem (SIQUEIRA, 2009, p. 55).

Imposição de currículos, de formas de avaliação e precarização das condições de trabalho são partes de um processo que subjuga professores e alunos, mas estes, ao não se verem como iguais, já que a hierarquia os separa, muitas vezes assumem trincheiras opostas. A tensão entorno da atribuição da nota que é, na definição dos estudantes, o “salário do aluno”, nunca deixa de estar presente. A pressão sobre os professores para que apresentem os resultados previstos dentro de prazos pré-estabelecidos pode desencadear efeitos imprevisíveis. Assim, projetos que deveriam priorizar o engajamento sincero, terminam se tornando, para alguns alunos, um transtorno real. Como consequência, surgem aqui e ali fraudes, brigas, casos de desleixo.

Adilson Citelli chama a atenção para um aspecto fundamental: as assimetrias de poder não se manifestam apenas por meio dos indivíduos, mas são componentes do próprio sistema educacional, através dos eixos da hierarquia, da coerção e da exclusão. Perpassando toda a estrutura escolar, eles se materializam nos programas educativos rígidos, na burocracia que emperra a transformação, nos mecanismos excludentes que, apoiados na lógica da eficiência e do desempenho, impõem um ritmo de aprendizado impessoal que dita a ordem dos conteúdos e das avaliações. A hierarquia, em primeiro lugar, é expressa na maneira como os programas e currículos são organizados: a partir do alto, determinando os conteúdos, objetivos, estratégias de aplicação e avaliação com base em padrões que ignoram a diversidade das condições socioculturais locais. [...] Pelos mecanismos coercitivos, atuantes quer sobre alunos, quer sobre professores, a escola busca criar e manter consensos. Notas baixas, advertências, expulsões, demissões e mesmo a desvalorização dos profissionais pela precarização de suas condições de trabalho são alguns dos artifícios empregados para assegurar o cumprimento e a perpetuação de seus modelos (SIQUEIRA, 2009, p. 54-55).

Desejar ir adiante, isto é, reconhecer os alunos como sujeitos e abrir-se ao diálogo, envolve necessariamente, portanto, confrontar-se com as relações de poder vigentes no sistema educacional. Este vem sendo o desafio enfrentado também pelos meios de comunicação de massa, assustados com o crescimento das formas colaborativas de comunicação, que vai aos poucos lhes roubando o antigo controle da produção de significados. A liberação do pólo de emissão é o grande diferencial desse novo modo de comunicar, no qual, potencialmente, qualquer um pode dizer, fazer, publicar. Os exemplos são abundantes: criação ou aperfeiçoamento colaborativo de softwares livres (como nas várias versões do Linux); participação em comunidades virtuais, redes wikis e redes sociais; blogs

que, em situações de guerra e conflito, conseguem retratar os acontecimentos de modo muito mais eficiente que a imprensa, etc. Quanto menor a restrição, maior a chance de conquistar colaboradores e também maior o desafio. Para definir esse novo rumo, alguns autores usam o termo prosumidor:

La palabra prosumidor – em inglés, prosumer –, es unacrónimo que procede de la fusión de dos palabras: “producer” (productor) y “consumer” (consumidor). El concepto fue anticipado por Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, quienes en el libro *Take Today* (1972), afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos (ISLAS, 2007, p. 73).

O conceito também é utilizado por Alvin Toffler, que vê os prosumidores como antecipadores do fim da era dos meios massificadores. A colaboração é vista como uma ação comunicativa recorrente entre os prosumidores:

Los prosumidores participan en el desarrollo de redes wikis – centradas em el empleo colaborativo de las tecnologías de cooperación –, las cuales realizan un intenso trabajo asociativo cuyo propósito es ofrecer información relevante em la blogósfera u otros ambientes comunicativos, sobre marcas, productos, servicios, “corporate responsibility y corporate citizenship”. A través de sistemas RSS es posible mantenerse informado de los comentarios de prosumidores em blogs, como de sus iniciativas en las redes sociales em las cuales participan (ISLAS, 2007, p. 76).

Entre aqueles que estudam as novas práticas, metodologias e referências experimentadas ou sonhadas pela educomunicação, a ideia de colaboração está sempre presente. “Professores trabalhando em igualdade de condições com seus alunos”, “superação de hierarquias”, favorecer o “aprendizado cooperativo” são algumas das propostas defendidas, especialmente quando se fala em educação e tecnologia. Citando uma pesquisa realizada na década de 90 e coordenada por ele, que entrevistou 178 especialistas em comunicação educativa e educação para os meios de comunicação, Ismar Soares comenta: “acredita-se no potencial dialógico da informática: Quando se fala de rádio, vídeo ou televisão, fala-se de um processo comunicativo emissor e receptor. O computador reúne receptor e emissor. Cria condições de dialogicidade” (SOARES, 1999, p. 38).

Mas o que significaria adotar a colaboração como postura pedagógica? Provavelmente abdicar de ter a palavra final e romper com a centralização da informação. Não por acaso, no projeto Educom Radio, implantado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP¹³ em

¹³ Coordenado por Ismar Soares.

todas as escolas da rede municipal de São Paulo, entre 2001 e 2004, a opção foi pelo envolvimento simultâneo de professores e alunos na capacitação para realização de atividades educacionais utilizando o rádio. Não apenas os alunos, como fazem alguns projetos para jovens. Não apenas os professores, como ocorre nas capacitações de docentes. Todos juntos. Outra recomendação colaborativa do mesmo grupo é, ao invés de propostas de um computador por aluno: “o NCE/USP agrega a sugestão de um 'Laboratório de multimeios por escola'. À habilidade do uso individual de uma tecnologia digital se agrega a habilidade de gerenciamento de projetos multimidiáticos, na forma de consórcios colaborativos, unindo adultos e jovens” (SOARES, 2008, p. 54).

A construção de uma educação comunicativa pode exigir também o questionamento de metas pedagógicas. O objetivo seria desenvolver competências ou proficiências? Preparar para a competição ou para a expressão/comunicação? Em sua dissertação de mestrado, Juliana Siqueira opta pela proficiência comunicativa:

Em lugar da expressão “competências comunicativas”, utilizada por Martín-Barbero e outros autores, termo que poderia ser equivocadamente compreendido como conjunto de saberes instrumentais e padronizados, vinculado a um contexto neoliberal de competição, prefiro utilizar “proficiências comunicativas”. Aqui, confiro-lhe o sentido de um horizonte de domínio mais ou menos amplo (nunca total) do sujeito – ou, preferencialmente, um grupo sociocultural – sobre o campo da comunicação, que lhe permite lidar autonomamente com as questões práticas (técnicas, operacionais e simbólicas) a ele subjacentes e que adquire contornos específicos segundo as inserções sociais, históricas e culturais concretas desses sujeitos e grupos. Assim, a proficiência comunicativa não é estabelecida a priori, como um conteúdo de saberes e habilidades a serem adquiridos, mas é definida contextualmente para cada grupo social específico. A possibilidade de estabelecer o diálogo entre proficiências de diversos grupos, que assim se apropriam criativamente de novos conhecimentos e habilidades, explicita o seu caráter colaborativo e ilimitado (SIQUEIRA, 2009, p. 51).

Essa mesma proficiência, que Freinet tanto buscava em seus projetos com o “texto livre” e os “jornais escolares”, criando espaços “reais” para a expressão dos educandos, torna-se hoje, em tempos de comunicação digital, muito mais urgente. Isto porque os novos modos de comunicar potencialmente liberam o pólo de emissão. Liberam, ao menos, para aqueles que sentem-se motivados e capazes de exercer o direito à expressão. Colocar em prática processos dialógicos, colaborativos, que auxiliem o estudante a “aprender a dizer sua palavra”, como propunha Paulo Freire (1987), parece ser, então, mais do que uma opção, mas o próprio sentido do educar. Ainda que, para atingir essa meta, seja preciso repensar alguns dos hábitos mais arraigados:

Você elogia o bom aluno, inteligente e aplicado. Há, porém, outros pelotões que correm pela descida e às vezes empurram você: o aluno que não é bem-sucedido, segundo as normas de que você fez regra escolar, será talvez o mais hábil para jogar bilhar, caçar com a funda, acender uma fogueira na montanha [...] Que cada um dos seus alunos possa, em algum momento, tomar também a frente do pelotão e ser o melhor numa das múltiplas tarefas que a Escola Moderna oferece aos seus discípulos: assim você terá o escritor, o poeta, o desenhista, o contista, o contador, o trágico, o cômico, o impressor, o gravador, o marceneiro, o montador, o arquivista, o amante da ordem, o músico, o cantor, o jardineiro, o vendedor, o foguista... Será fácil você encontrar trinta funções eminentes para os seus trinta alunos (FREINET, 2004, p. 72).

2.2.2 Aprender fazendo

A proximidade entre a comunicação e a educação já vem sendo discutida e valorizada há muito tempo. É sempre bom lembrar, ao modo bakhtiniano, que outros antes de nós já pensaram, fizeram e disseram muitas coisas que, de forma consciente ou não, influenciam o que pensamos, fazemos e dizemos. E isso inclui a presença dos meios de comunicação em sala, a aposta numa produção comunicativa inspirada na imprensa e principalmente a ideia do “aprender fazendo”. Essa compreensão já estava presente, por exemplo, na Escola Nova, que, segundo o professor Moacir Gadotti, “representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa” (GADOTTI, 2008, p. 142). A proposta de “fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança”, já estava presente por exemplo na “Casa giocosa” (casa alegre) do educador renascentista Vittorino da Feltre (1378-1446), mas “foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores” (Ibid., p. 142). Uma das principais contribuições da Escola Nova foi o desenvolvimento de métodos de ensino:

Citamos, por exemplo, o *método dos projetos*, de WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871-1965), centrado numa atividade prática dos alunos, de preferência manual. Os projetos poderiam ser *manuais*, como uma construção; de *descoberta*, como uma excursão; de *competição*, como um jogo; de *comunicação*, como a narração de um conto, etc. A execução de um projeto passaria por algumas etapas: designar o fim, preparar o projeto, executá-lo e apreciar o seu resultado (GADOTTI, 2008, p. 144).

Os rótulos sempre parecem problemáticos, pela tentativa de agregar autores que possuem inegáveis semelhanças, mas também muitas diferenças. Ainda assim, dentro das suas limitações, eles nos ajudam a entender contornos gerais. Alguns nomes citados por Moacir

Gadotti entre os escolanovistas são Adolphe Ferrière, John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori¹⁴ e Ovide Decroly, que trabalhava com o método dos centros de interesse: “Esses centros seriam para ele, a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal, etc. Educar era partir das necessidades infantis” (GADOTTI, 2008, p. 145). O trabalho de Decroly é citado também por Célestin Freinet, que o reconhece como uma influência para os seus famosos jornais escolares:

Diremos, no entanto, que só reconhecemos um «antepassado»: é a realização depois da guerra de 1914-1918, pela Escola Decroly (Bélgica) do Correio da Escola, impresso na própria escola, segundo uma fórmula que explorámos e divulgámos. Tal filiação, de resto, não surpreenderá ninguém que saiba tudo o que devemos ao Dr. Decroly, que foi, sob muitos aspectos, o nosso inspirador (FREINET, 1974, p. 17).

Em meio às investigações sobre métodos de ensino, o encontro do “pensamento pedagógico escolanovista” com os meios de comunicação foi inevitável. “Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingem, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muitos deles perdendo-se diante de tantos meios e técnicas” (GADOTTI, 2008, p. 147). O modo como é pensada a relação entre educação e comunicação era e permanece sendo bastante variável. Resultando daí tanto experiências ricas, quanto empobrecidas, especialmente quando a comunicação é pensada apenas como tecnologia para “embelezar” métodos caducos vinculados a princípios caducos. Bastante avesso à aula expositiva, que ele define como um dos sistemas “menos eficazes que o homem jamais pôde imaginar”, Marshall McLuhan, em 1969, dava um exemplo que ainda permanece válido: “O fato de que os cursos expositivos apareçam frequentemente na televisão escolar mostra bem como a humanidade se dirige caoticamente para o futuro com os olhos fixos sobre um passado visto num retrovisor. Até agora cada novo canal de informações não fez senão veicular materiais caducos” (MCLUHAN, 1989 apud GADOTTI, 2008, p. 295).

Independente da predileção dos professores, o mundo mudou. E com as transformações das últimas décadas nos transportes, na comunicação e nas formas de

¹⁴ “Na *Casa dei bambini* (casa de crianças), para a pré-escola, construiu uma enorme quantidade de jogos e materiais pedagógicos que, com algumas variações, são ainda hoje utilizados em milhares de pré-escolas. Pela primeira vez na história da educação, construiu-se um ambiente escolar com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio deles: mesas, cadeiras, estantes, etc. Com materiais concretos, Montessori conseguia fazer com que as crianças, pelo tato, pela pressão, pudessem distinguir as cores, as formas dos objetos, os espaços, os ruídos, a solidez, etc. Montessori explorou técnicas completamente novas, como a *lição do silêncio* que ensinava a dominar a fala, e a *lição da obscuridade* para educar as percepções auditivas” (GADOTTI, 2008, p. 145-146).

produção, novas habilidades nos são solicitadas: “A parcialização, a especialização, o condicionamento são noções que vão ceder lugar às de integralidade, de diversidade e, sobretudo, vão abrir caminho para um engajamento real de toda a pessoa” (MCLUHAN, 1989 apud GADOTTI, 2008, p. 294). Mudaram também as pessoas, seus desejos e demandas, como notou Francisco Gutiérrez nos anos 70: “Os jovens de hoje sentem necessidade de uma sacudida sensorial para trabalhar e comunicar-se. Estão inclinados a captar, globalmente, a conexão das imagens, das sensações e dos sons, sem necessidade de recorrer ao processo de análise-síntese” (GUTIÉRREZ, 1978 apud GADOTTI, 2008, p. 217).

Uma das reverberações importantes dessa nova conjuntura na educação, advertia McLuhan, é a necessidade de uma reelaboração dos papéis de professor e aluno. O modelo convencional de instrução estandardizada não atende às necessidades contemporâneas: “Os cidadãos do futuro terão muito menos necessidade que hoje de ter formação e pontos de vista semelhantes. Pelo contrário, serão recompensados pela sua diversidade e originalidade” (MCLUHAN, 1989 apud GADOTTI, 2008, p. 294). Como diversidade e originalidade só se manifestam onde há autonomia: “No futuro, o estudante viverá realmente como explorador, como pesquisador, como caçador à espreita nesse imenso terreno que será seu universo de informações” (MCLUHAN, 1989 apud GADOTTI, 2008, p. 295). A mesma ideia do ensino como pesquisa aparece no trabalho do pedagogo Francesco Tonucci. Crítico feroz do sistema educacional tradicional - baseado em um “portador da cultura oficial”, que deve ser ensinada aos alunos -, Tonucci propõe a pesquisa como alternativa metodológica, inclusive para o ensino de crianças. Pesquisa que é “il metodo naturale di conoscenza” (TONUCCI, 1972, p. 29). Essa pesquisa, defende ele, deve respeitar algumas exigências, como: “Si può fare ricerca solo su ciò-che-è-a-portata-di-mano. Solo su vicino” (Ibid., p. 32). Ou ainda: “La seconda caratteristica della ricerca è il suo rischio” (Ibid., p. 33). Como terceira característica ele defende: “La ricerca è un'attività tipicamente di gruppo” (Ibid., p. 33). O papel do educador seria então, fundamentalmente, o de apoiar as explorações dos seus jovens aspirantes a cientistas que se moveriam com liberdade pela escola e pelo mundo.

Portanto, as propostas pedagógicas que defendem a autonomia dos estudantes, a reelaboração das relações de poder, as novas tecnologias de comunicação e que fazem do ensino-aprendizagem um processo efetivamente comunicativo não surgiram do nada. São herdeiras de muitas pesquisas e experiências que nos precederam. A opção por métodos de ensino que envolvam o “aprender fazendo” pode significar abraçar todas ou várias dessas

propostas. Mas não necessariamente. Trata-se sempre de fazer escolhas. Retomando o tema dos gêneros jornalísticos em situações de ensino-aprendizagem, nos reportaremos aqui especialmente ao ensino de jornalismo em cursos superiores de comunicação e ao trabalho de Célestin Freinet com os jornais escolares. O jornalismo aparece porque, nesse ambiente, a recorrência aos gêneros jornalísticos é constante e quase sempre no âmbito de projetos¹⁵. Já Freinet - com suas “práticas de escrita diversificadas”, como os jornais de classe ou de escola e também “textos livres, jogos dramáticos, romances coletivos, poemas, correspondência” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 56) -, porque deixou contribuições significativas. No contexto francófono, a renovação do ensino do francês, nos anos 60, dizem Dolz e Schneuwly, é basicamente “a introdução oficial das práticas 'freinéticas' nas salas de aula da escola pública” (Ibid., p. 56). Mas a fecundidade do seu trabalho transcende esse contexto: não é possível falar em imprensa e educação sem citá-lo.

Entre as vantagens do ensino com o “aprender fazendo”, no vocabulário de Freinet, o fundamental é que trata-se de trabalho. Trabalho, experiência e exercício que estão na base de todas as nossas conquistas. “*Raciocine*, você insiste, sem perceber que todo o raciocínio são e válido se apóia em dados e em elementos que só a experiência e a vida podem preparar e estabelecer” (FREINET, 2004, p. 111). Sem experiência, continua ele, a memória das palavras não é nada, apenas sobrecarrega o espírito. O trabalho, acima de tudo, é uma necessidade: “Trabalhar 'seriamente'... 'Fazer coisas bonitas'... 'Para servir'... São estas as grandes preocupações da criança em contato com a vida” (Ibid., p. 41). Por isso, defende ele, é preciso substituir a escola da saliva e explicação, pela escola “canteiro de obras”. O papel do professor seria o de “abrir o apetite”, estimular essa poderosa ferramenta: a necessidade de trabalho.

Vamos ajudar a criança, manter nela o desejo e a necessidade do trabalho, deixar que seja ela a interrogar e a pedir conselhos, e arranjem as coisas de maneira que ela faça bem o sulco e, triunfante, possa admirar o resultado do próprio esforço.

[...] Não tente orientar a criança se antes não a tiver colocado em marcha, ou se você lhe tiver detido artificialmente o impulso nas curvas difíceis da vida (FREINET, 2004, p. 80).

A educação pelo trabalho é eficaz porque lida com objetivos reais, destinatários reais, produz êxitos tangíveis. A concretização do esforço do ensino-aprendizagem num produto como um jornal escolar pode ter um significado profundo tanto para os estudantes e seus pais, quanto para os professores. Todos carentes de verem materializado o esforço e avanço

¹⁵ É também uma área na qual tenho experiência como estudante e professora.

cotidiano: “O professor nada tem na aula que possa testemunhar a sua ciência e devoção. [...] E contudo é necessário que a Escola afirme a sua fecundidade produzindo uma obra que não seja exclusivamente abstracta, mas também não seja apenas material” (FREINET, 1974, p. 85). Cavar o mesmo sulco sem nunca ver germinar, é desesperante, lembra ele, pois todos nós “temos necessidade de êxitos tangíveis” (Ibid., p. 86). O jornal escolar cumpriria essa função de obra realizada, testemunho, fruto do trabalho:

O jornal escolar é uma «produção», uma obra ao alcance das nossas classes e que toca profundamente no essencial da nossa função educativa. Põe-nos no caminho de uma fórmula nova de escola, aquela escola do trabalho cuja necessidade começamos a sentir, que já não trabalha segundo normas intelectualizadas, mas sim com base numa actividade social (FREINET, 1974, p. 86).

Com o trabalho “real” vem a motivação, a concentração, a qualidade. Até crianças, se estão realmente interessadas na atividade, entusiasmadas, seja em casa ou na escola, são, ao modo delas, disciplinadas. O que não significa ausência de barulho e desordem, mas a existência de empenho. E, lembra Freinet, a busca de ordem e beleza, almejar fazer bem feito é inerente ao trabalho motivado, pois a qualidade do que produzimos depende do nosso interesse: “a qualidade dos progressos, sejam escolares ou extra-escolares, vem sempre da nossa sede de conhecer e de agir e do interesse que pomos no nosso próprio trabalho” (FREINET, 1974, p. 91). A escola tradicional também apela ao trabalho, mas frequentemente ao trabalho inútil, como a produção do texto que nunca será publicado e que ninguém lerá, além do professor.

Para que as produções tenham significado para quem as produz, elas precisam ter destinatários reais. A necessidade de escrever vem do saber que será lido: “A criança sente a necessidade de escrever, exactamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido, portanto, pelos seus pais e pelos correspondentes; por isso sente a necessidade de expandir o seu pensamento [...]” (Ibid., p. 81). Quando detalham uma proposta de sequência didática, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96), os três autores citam entre as primeiras questões a serem discutidas com os estudantes a definição de um público-alvo: “A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos; os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro...” (Ibid., p.

100).

A efetividade da comunicação em projetos como esses depende também do grau de autonomia dos envolvidos. Uma questão que tangencia o velho tema das relações de poder entre professores e estudantes. Sem a sensação plena de ter feito parte da criação, será difícil manter a motivação: “há trabalhos que são desejados, na medida em que se inscrevem no circuito da produção criadora dos indivíduos” (FREINET, 1974, p. 31). Projetos nos quais seja possível participar de várias ou todas as etapas proporcionam ainda – à criança, ao adulto, ao trabalhador - aquela sensação de pertencimento, completude e potência:

A criança que compõe um texto sente-o nascer enquanto trabalha: dá-lhe uma nova vida, torna-o seu. Deixa de haver um intermediário no processo que vai do pensamento balbuciado e depois expresso ao jornal que será mandado pelo correio para os correspondentes. Controla todas as etapas: escrita, aperfeiçoamento colectivo, composição tipográfica, ilustração, disposição sob a prensa, tintagem, tiragem, agrupamento,agrafagem.

É precisamente esta continuidade artesanal que constitui o essencial do alcance pedagógico da Imprensa na Escola. Permite corrigir o que há de irracional, em educação, na crença de que os outros podem criar em nosso lugar a nossa própria cultura (FREINET, 1974, p. 30-31).

E qual seria o papel do professor? Em sua proposta, Freinet é enfático: as decisões sobre organização e publicação dos textos devem ser tomadas pelo grupo, não pelo professor. “Aquilo que define este método é tomar como ponto de partida não só desejos, o pensamento ou a ordem dos adultos mas o interesse, os verdadeiros interesses das crianças [...]” (FREINET, 1974, p. 39). A posição correta do educador seria arregaçar as mangas, trabalhar junto, abdicar de dar as ordens, de castigar. Inclusive para a correção dos textos, ele indica a correção coletiva, em sala. Ao invés do professor levar os textos para casa, apontar “erros”, escolher os “melhores”, optar por manusear a língua em conjunto com seus alunos. Para ele, não se trata de publicar textos fora da norma-padrão: “A criança não aprenderá a escrever correctamente se não tiver constantemente à sua frente a perfeição dos textos manuscritos ou impressos” (FREINET, 1976, p. 49), mas de trabalhar junto:

Vamos então, todos em conjunto, corrigir este texto que foi escolhido livremente para fazermos dele uma página que guarda do pensamento infantil tudo o que ele tem de único, de original e de profundamente humano e que seja, no entanto, apresentado sob uma forma, com uma plenitude de expressão, que ajude as crianças a elevarem-se, pelo tactear experimental, ao conhecimento e ao domínio da língua (FREINET, 1976, p. 49).

Sobre a questão específica dos gêneros utilizados nesses projetos, Freinet tinha ideias

muito próprias. A sua opção era pelo texto livre. Um texto escrito quando se tem vontade, inspiração, para contar sobre acontecimentos que impressionaram, para desabafar. O espaço para a produção, defende ele, deve ser frequente. Não uma ou duas vezes por semana, mas diário. Antes mesmo de aprenderem a escrever, as crianças já são estimuladas a fazerem suas narrativas orais que, com a ajuda do professor, viram textos e circulam. O principal, para Freinet, portanto, era a motivação, que se relaciona com a publicação e circulação dos textos. Dolz e Schneuwly vêm dois pontos cegos nesse modo de conduzir o trabalho com textos: “a pouca atenção que ele dá aos gêneros existentes socialmente e sobre os quais, de fato, modelam-se sub-repticiamente os gêneros que ele desenvolve em sala de aula e a ausência de reflexão sistemática sobre os problemas de progressão na mestria dos gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 57). Como veremos adiante, um outro caminho possível pode estar num meio termo entre a visão de Freinet e a de Schneuwly e Dolz: um trabalho com gêneros definidos, mas numa abordagem bastante flexível.

A opção pelos projetos, por incorporar o “trabalho” e criar produtos “reais” com os alunos, entretanto, não é garantia de aplicação de todas essas propostas nem de solução para os desafios da educação. Tudo dependerá de princípios claros que orientem as escolhas cotidianas. Para entender a complexidade da questão, basta observar, por exemplo, o que ocorre nos cursos superiores de jornalismo, que produzem cotidianamente jornais escolares. Muitas coisas parecem semelhantes às propostas de Freinet e de outros importantes renovadores da educação, como Paulo Freire. “Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (FREIRE, 1996, p. 124). Em um curso de jornalismo, o princípio equivalente seria: “Para aprender jornalismo é preciso fazer jornalismo”. Assim, em disciplinas de produção de conteúdo jornalístico, os professores costumam adotar o lema: “Lugar de repórter é na rua”. Porque é lá que estão as pessoas e suas histórias, porque é na rua que a vida acontece e, assim, nos arrebatam, despertando a sede de que falava Freinet:

[...] o problema essencial da nossa educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o 'conteúdo' do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede. Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos que, na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. Habitamos os nossos a considerar primeiro toda bebida como suspeita, a experimentá-la e a verificá-la, a elaborar eles mesmos o seu próprio juízo [...] Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo – ortodoxo ou não -, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a

vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade (FREINET, 2004, p. 18).

Para apoiar os alunos nesse processo de experimentação da prática jornalística e aproximar os professores, dando unidade e sentido aos trabalhos, os cursos atualmente são pródigos na criação de produtos laboratoriais. Após décadas de uma ênfase maior na teoria, a obrigatoriedade da realização de atividades práticas deflagrou uma renovação.

Os órgãos laboratoriais começam uma mudança nos cursos dando início à articulação teórico-prática, fundamental na formação do jornalista. O avanço do ensino profissionalizante, calcado mais na prática, embora embasado em fundamentação teórica, teve seu ponto alto na Resolução nº 03/78 (7), aprovada pelo Conselho Federal de Educação, estabelecendo que as escolas tivessem órgãos laboratoriais (LOPES, 1989, p. 23).

Afinal, como afirmava Freinet em suas reflexões, a necessidade de escrever vem do fato de saber que será lido. Um princípio válido para adultos, jovens e crianças. Com o passar dos anos, as exigências legais a respeito da produção laboratorial se intensificaram:

Em 1984, a legislação do Ministério da Educação passou a determinar uma quantidade mínima de impressos laboratoriais nas instituições com cursos de Jornalismo. Passou a ser obrigatória a produção de pelo menos oito edições de jornal-laboratório no período de um ano, conforme a resolução número 2 do Conselho Federal de Educação, fixando ainda o currículo mínimo do curso de comunicação social. O dispositivo foi revogado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases, que extinguiu os currículos mínimos até então obrigatórios nos cursos de graduação. Porém, ele continuou valendo até o estabelecimento de nova regulamentação, o que ocorreu em 2002, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (POLICENO FILHO, 2008, p. 89).

Normalmente são previstos um semestre para jornalismo impresso, um para rádio, outro para TV e, mais recentemente, também algum espaço para o jornalismo digital. Em cada um desses momentos, o estudante é convidado a experimentar em uma, duas ou mais disciplinas, simultaneamente, aspectos relacionados a determinado suporte jornalístico, produzindo conteúdos em variados gêneros que, somados, dão vida a um produto que pode ser um programa de tv, de rádio, edições de um jornal impresso, revista ou site. O documento mais recente da área¹⁶ - “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

¹⁶ A existência e teor deste documento, elaborado em 2009, envolveu polêmica. Apoiado por entidades ligadas ao jornalismo, como Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPI) e Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), foi duramente criticado por entidades da área de comunicação: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) e Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos). “Para a COMPÓS, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo fragmenta e limita a formação jornalística, pois reflete 'pensamento tecnicista e disciplinar, enquanto no resto do mundo centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos

Jornalismo”- reforça que as atividades laboratoriais necessariamente devem integrar o projeto pedagógico dos cursos :

VI – Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros (BRASIL, 2013, p. 12).

Ocorrem variações de uma instituição para outra, mas um produto sempre se mantém: o jornal-laboratório impresso. Por isso vamos usá-lo aqui como exemplo. Visto como um momento de comprovação de maturidade dos alunos e do curso, o veículo é acompanhado com grande atenção, inclusive porque gera custo e carrega consigo o nome da instituição. A importância do jornal-laboratório tem a ver mais com um valor simbólico do que com o mercado de trabalho (a maior parte dos egressos é incorporada em assessorias de comunicação). E também com o papel desempenhado pelos jornais na construção da identidade profissional que, já há algum tempo, vem passando por transformações.

A criação do veículo, mesmo sendo laboratorial, envolve muitas etapas. As principais são definição do projeto gráfico e editorial (com detalhamento dos gêneros jornalísticos); levantamento de fontes e temas que alimentarão as pautas; mobilização dos estudantes a cada semestre; produção de textos e imagens; edição; diagramação; impressão; distribuição; construção de parceria com leitores e fontes. Muitos jornais-laboratório possuem linha editorial bem definida e por vezes até preenchem espaços que estavam vagos. Alguns exemplos são os jornais de bairro (especialmente quando abordam áreas negligenciadas pelos grandes veículos), ou que tratam de áreas temáticas pouco exploradas. Conquistar o respeito

disciplinares e a objetos nitidamente recortados” (BRASIL, 2013, p. 02). Enquanto a comissão que elaborou as Diretrizes afirma que a “imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional” (BRASIL, 2013, p. 03). O centro da divergência, portanto, envolve o seguinte: “Para alguns, a ênfase em teorias gerais da comunicação seria positiva para a formação do jornalista. Ela proporcionaria aos futuros profissionais a necessária capacidade de 'olhar mais amplamente a sociedade', evitando-se assim uma formação estritamente 'tecnicista'. Por outro lado, os que defendem o modelo de bacharelado específico para jornalismo alegam que o atual modelo, ou seja, generalista, reduz demasiadamente o espaço para discussões fundamentais à atividade do jornalismo em troca de discussões de natureza mais abstratas sobre comunicação e papel da mídia” (BRASIL, 2013, p. 03). Após ponderações, que envolveram acolher algumas sugestões de mudanças nas propostas, em 20/02/13, a Câmara de Educação Superior, da Comissão Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes propostas.

institucional também é fundamental, inclusive para que seja possível assegurar a verba para a impressão, o que nem sempre é tarefa fácil. Mesmo com tantos desafios, alguns desses veículos laboratoriais vencem todas essas etapas e conseguem manter uma certa regularidade. Dentro do que usualmente se compreende como a sua função, muitos são, portanto, bem sucedidos. Conquistam um certo grupo de leitores e recebem sinalizações de resultados e avaliações positivas, tanto de alunos, quanto de outras instituições e leitores. Ao longo dos anos, chegam a construir parcerias com lideranças e entidades que apoiam esses projetos de várias formas.

Educar para a incerteza. Educar para desfrutar da vida. Educar para a significação. Educar para a convivência. Educar para a apropriação da história e da cultura. Estas são as propostas de Francisco Gutiérrez para a educação na era da informação. Sendo projetos interessados na exploração de experiências concretas, muitos desses jornais possivelmente contribuem, em certa medida, para a educação para a convivência de que fala Gutiérrez, assim comentada por Ismar Soares: “El mundo, por el contrario, necesita la solidaridad que sólo la convivencia es capaz de enseñar. No se trata de educar para la solidaridad, pero sí en solidaridad” (SOARES, 1998, p. 41). Também parecem colaborar para a apropriação da história e da cultura: “Un sistema educativo que responda a las necesidades de su contexto debe elaborar propuestas que permitan a las personas descubrir y desarrollar distintos modos de apropiación de su experiencia cultural” (Ibid., p. 41).

Pela própria natureza laboratorial, esses jornais também atendem a propostas como a de “educar para la significación”, que, segundo Francisco Gutiérrez, “no quiere decir sólo enseñar el sentido de los significados ya contruidos, sino crear procedimientos que permitan a las personas – profesores y alumnos – producir significados” (SOARES, 1998, p. 41). Se o contato com outras vidas, outros ambientes e o desenvolvimento da vontade de participar da construção desses contextos por meio do seu “trabalho” são por si só enriquecedoras para muitos estudantes, as etapas de criação de conteúdos e de um produto acabado também envolvem crescimento profissional e humano. Estimulam a interrogação permanente, o processamento de informações, a resolução de problemas, o questionamento de certezas, que Gutiérrez define como necessárias para a “educação para a incerteza”.

Todas essas qualidades inegáveis estão presentes em muitos jornais-laboratório produzidos por todo o Brasil. É fato que o ensino do jornalismo ganhou muito com a criação desses espaços de experimentação, que são resultado de uma longa batalha de professores e

entidades da área (LOPES, 1989). Essas qualidades não devem, entretanto, nos fazer supor que a criação de um produto laboratorial por si só garanta autonomia dos estudantes, gestão democrática e outras propostas já citadas aqui. Tudo será sempre uma questão de escolhas. Afinal, “nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a construção do currículo é orientada pelas Diretrizes Curriculares, mas a responsabilidade da formação do egresso é exclusiva do curso” (ANTONIOLI, 2012, p. 6-7). Ou seja, os jornais-laboratório interligam disciplinas, mas podem fazer isso de forma impositiva; estimulam a expressão dos alunos, mas podem restringir previamente os gêneros, procedimentos, áreas temáticas; almejam promover a cidadania, mas se abdicam de processos democráticos em alguns momentos de tomada de decisão, muitas vezes não conseguem “despertar a sede” de que falava Freinet. Nos cursos de jornalismo, parece tão natural que simular o cotidiano das redações seria a forma adequada de preparar os alunos para o “mercado” que, algumas vezes, esquece-se que uma sala de aula não é, talvez não precise e até nem devesse tentar ser uma redação de jornal. Nem sempre há tempo de lembrar que, das novas perspectivas gestadas em ambientes educacionais é possível, sim, surgir o novo que, muitas vezes, termina por contaminar o mundo a nossa volta.

Os desafios que enfrenta um jornal-laboratório em cursos de jornalismo, em certa medida, são os mesmos de outros projetos escolares que valorizam o “trabalho”. O tempo de uma disciplina é limitado, por isso nem sempre é considerado viável criar um projeto editorial a cada semestre. Assim, quando um aluno ingressa em um jornal-laboratório, frequentemente já encontra uma demanda. Se isso ocorre, ele não poderá participar da escolha do seu objeto de investigação. Ao encontrar uma demanda prévia, um projeto editorial estabelecido e indicações precisas sobre os rumos a tomar, inclusive sobre os gêneros com os quais irá lidar, a sensação certamente se aproxima mais do ingresso em um emprego, com suas normas e sanções, do que a de estar diante de um mundo a explorar. A possibilidade de escolher os temas até pode amenizar a situação, mas é um paliativo. Em outras palavras: desse jeito pode não haver autonomia suficiente, aspecto sabidamente crucial para garantir o interesse e promover a liberdade de pensamento.

Há quem afirme que, sem curiosidade, não há aprendizagem nem ensino. Para Paulo Freire, procedimentos autoritários ou paternalistas impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando e terminam também tolhendo a curiosidade do educador. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se

‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1996, p. 87). Aprendizagem envolve entusiasmo, como explica Freinet, afirmando que a pista para localizar esse “raio de sol” que é “todo o segredo da Escola moderna”, pode estar em “um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade, ou antes o direito, que o indivíduo tem de escolher ele mesmo o caminho por onde seguirá, sem trela, nem corrente, nem barreira” (FREINET, 2004, p. 24).

Caso a autonomia seja sacrificada, embaçando a curiosidade, os alunos não serão as únicas vítimas, como defende Freire. Há casos em que, entre as disciplinas que estão “obrigatoriamente” associados a um jornal-laboratório, ocorra grandes variações no comprometimento dos próprios professores com o projeto. Seja porque não se interessam pela proposta editorial, seja porque já viveram experiências frustrantes, seja pela recusa velada ao trabalho em parceria. Amparada em análise de Adilson Citelli sobre programas e currículos, Juliana Siqueira diz que: “Oferecendo caminhos prontos a percorrer, eles restringem a criatividade de educadores e educandos e transformam o processo escolar numa rotina de procedimentos cujo sentido se esgota em seu cumprimento” (SIQUEIRA, 2009, p. 55). Em outros casos, quando a parceria entre as disciplinas não está plenamente documentada, representando não mais que uma orientação, não é raro que algum professor simplesmente resolva ignorar as metas, inviabilizando aspectos do projeto ou sobrecarregando os colegas.

No caso de projetos que envolvam a criação de produtos com circulação interna ou externamente à instituição educativa (como os jornais-laboratório), um risco presente é a preocupação exagerada com o resultado. A questão tem íntima conexão com o fato deles almejarem a exposição, assumindo o papel de comprovar publicamente o domínio de técnicas e procedimentos. O problema aí é, em nome da “eficiência”, premiar alguns alunos em detrimento de outros, que não dominam “apropriadamente” as habilidades requeridas. Outro risco comum é que, após a produção dos estudantes, os professores exagerem na última “revisada” ou “ajeitada”, para que o veículo sugira plena “competência” dos envolvidos. Se isso ocorre, desaparece então, em um ambiente pedagógico, o espaço para a tentativa, o erro, a experimentação, a diversidade.

As respostas para estas questões não estão prontas. O próprio Freinet citava alguns dos desafios cotidianos. Como o de fazer jornais interessantes para os alunos e os leitores (infantis e adultos), sem que, na tentativa de atender às exigências editoriais, fossem adotadas normas de trabalho que prejudicassem aspectos pedagógicos. O desafio de fazer jornais que não

fossem imitações das publicações dos adultos. E que fossem profundos, na medida em que trazem a público pensamentos, observações e sentimentos sinceros dos pequenos e jovens escreventes. Dependendo da faixa etária dos alunos, é necessário fazer adaptações, lembrava ele. Os jornais dos alunos mais velhos, por exemplo, deve envolver uma parte de informação objetiva. Mas aí também é preciso ter bom senso, para não “arrastá-los para uma escolástica fria” e, assim, perder as virtudes.

Como os desafios cotidianos são inevitáveis e imprevisíveis, o que talvez possa ajudar, como já dito aqui, é a clareza sobre ideias norteadoras, princípios que guiarão as decisões. Os jornais escolares propostos por Freinet, em sua própria definição, são jornais “afetivos”. Isto é, ao contrário dos jornais adultos, impessoais, eles ambicionam associar experiências e emoções, sensações, sentimentos. Na sua pedagogia, não há espaço para o fracasso. Pois, alerta ele, todo fracasso “sempre suscita um choque, seguido de recalçamento e que a dor física ou moral que daí resulta constitui uma barragem repulsiva a todos os esforços novos” (FREINET, 1977, p. 30). Ele compreendia a função de educador como a de “abolir as barreiras a ultrapassar ou a de estabelecer degraus que permitirão chegar ao objectivo, sem crise, por uma sucessão de êxitos, a de abrir fendas favoráveis, a de reforçar barragens nos caminhos proibidos” (Ibid., p. 30). Rubem Alves, um importante educador brasileiro faz uma reflexão que tem a ver com todas essas considerações e que, em sua despidorada clareza pode ser também ser de grande ajuda nos desafios cotidianos:

[...] eu creio que só *aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer*. Fala-se no fracasso absoluto da educação brasileira, os moços não aprendem coisa alguma... O corpo, quando algo indigesto pára no estômago, vale-se de uma contração saudável: vomita. A forma que tem a cabeça de preservar a sua saúde, quando o desagradável é despejado lá dentro, não deixa de ser um vômito: o esquecimento. A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência (ALVES apud GADOTTI, 2008, p. 259).

3. GÊNEROS JORNALÍSTICOS

3.1 ENTREVISTA

Neste capítulo serão revistos e discutidos dois gêneros jornalísticos que estão no centro da nossa pesquisa: a entrevista e o perfil. A entrevista aqui referida (gênero oral) é a tradicional forma de coleta de dados que, sendo indissociável da prática jornalística, também é indissociável da produção dos perfis (gênero escrito). O gênero entrevista aparece com razoável frequência na bibliografia da área, o que não pode ser dito sobre o gênero perfil, que é mais rara e economicamente referido. Tentaremos aqui recuperar algumas dessas discussões que se consolidaram, buscando também esboçar o que estamos nomeando como entrevista e perfil, mas sem a pretensão de fazer desse esboço uma definição de como uma entrevista e um perfil devem ou não ser feitos. Ainda mais porque a nossa perspectiva é a dos gêneros jornalísticos como gêneros escolares, transformados em objeto de ensino, isto é, gêneros adaptados. O objetivo é levantar questões que ajudem a pensar as potencialidades e desafios do trabalho com esses gêneros. Como o foco é a entrevista jornalística que trata sobre histórias de vida (tema dos perfis), a relação com identidade, pertencimento e empatia parece ser inevitável. O que pode ser um poderoso aliado na motivação da escrita. A familiaridade dos estudantes com o tema (história de vida), possivelmente pode ser também um facilitador na abordagem dos dois gêneros. Pois além de termos experiência com conversas sobre histórias de vida (que se aproximam da entrevista), também estamos todos mergulhados, desde o nascimento, no mundo dos gêneros narrativos, no qual a história de vida nunca deixou de estar presente. Portanto, é possível que o estudante possa dialogar com um vasto conjunto de referências similares para construir o seu perfil.

3.1.1 Gênero oral entrevista jornalística

O gênero oral que observaremos aqui é a entrevista. Trata-se de uma situação de interação verbal por meio de perguntas e respostas, com um objetivo específico. Presente em pesquisas da sociologia, antropologia, psicologia, história, jornalismo, medicina, linguística, geografia, entre outras áreas, a entrevista pode ser praticada de várias formas, atendendo a demandas diversas. Para alguns autores, essas diferenças no modo de entender e realizar a entrevista gerariam gêneros ou subgêneros distintos, como a entrevista jornalística, a entrevista médica, a entrevista de emprego, etc. (HOFFNAGEL, 2003 apud PINTO, 2007, p.

187). Para Edgar Morin, ela é “uma comunicação pessoal tendo em vista um objetivo de informação” (MORIN, 1973, p. 115) ou, referindo-se mais especificamente ao campo da comunicação: “entrevista de rádio-cinema-televisão é uma comunicação pessoal com um fim de informação pública ou (e) espetacular” (MORIN, 1973, p. 115).

As entrevistas ocorrem num campo de trabalho antropológico ou sociológico; tomam o nome de “**anamnese**” na medicina e no serviço social; na psicanálise, tomam a forma de **sessão terapêutica**; em direito, a entrevista torna-se o processo prévio de “colher meios de prova” e, durante julgamentos, o **testemunho**; na televisão, forma a espinha dorsal dos programas de entrevista; no jornalismo, assume tanto a forma de entrevista como coletiva para imprensa; e na educação, aparece como **diálogo socrático**. Michel Foucault argumenta que todas essas formas incluem formas regulamentadas de troca, com uma distribuição desigual de poder entre cliente e profissional da instituição, com raízes na tradição religiosa da confissão. Os cineastas usam a entrevista para juntar relatos diferentes numa única história. A voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem (NICHOLS, 2007 apud MUSSE e MUSSE, 2009, p. 08, grifo nosso).

Mas qualquer tipo de entrevista pode contribuir em processos de produção da escrita? Não é o objetivo da pesquisa responder a essa questão. O interesse aqui recai sobre a versão jornalística da entrevista, que é, possivelmente, a mais conhecida e uma das mais simples entre elas, pois envolve, em geral, muito imprevisto¹⁷. Ainda que seja, para muitos, uma técnica profissional, também há muito de intuitivo na entrevista, há muita semelhança com uma conversa. Por isso existe quem afirme que a entrevista nos veículos de comunicação é uma arte sem regras (MORIN, 1973, p. 127). Como explica Leonor Fávero, o par dialógico pergunta-resposta é “elemento crucial na interação, sendo difícil imaginar-se uma conversação sem ele” (FÁVERO, 2000, p. 84).

“Newspaper work will not harm a young writer and could help him if he gets out of it in time”. A afirmação é de Ernest Hemingway, que, como muitos outros escritores, trabalhou como jornalista. Sobre o aprendizado proporcionado pelo jornalismo a um escritor, ele estava

¹⁷ Aqui, não se trata de uma coisa nem outra. Acreditamos que há imprevisto e conhecimento nos dois tipos de trabalho. Em qualquer área disciplinar, o entrevistador estará lidando com palavras e memória, âmbito sujeito a recriações, omissões. E enfrenta uma situação – a entrevista – que pode ser afetada por diversos fatores, como ruídos, presença de outras pessoas, evocações provocados pelo ambiente; por emoções provocadas por gestos, comportamentos, vocabulário, entonações e até por aspectos involuntários, como raça, faixa etária ou gênero dos envolvidos. Um exemplo famoso na área da linguística foi citado por William Labov (1972), a respeito de pesquisas sobre o comportamento verbal de crianças negras de periferia. Algumas dessas pesquisas concluíram que as crianças não possuíam domínio da linguagem, se comunicavam por gestos, palavras soltas ou palavras e frases mal conectadas, sendo incapazes de construir frases e perguntas. Na avaliação de Labov, o que ocorreu na verdade é que as entrevistas feitas por esses pesquisadores apenas traduziram um comportamento defensivo de crianças negras em uma situação assimétrica e desconfortável, em contexto desconhecido, na qual foram arguidas por um adulto branco, com perguntas tolas e repetitivas (LABOV, 1972).

se referindo ao estímulo a uma escrita sucinta: “On the Star you were forced to learn to write a simple declarative sentence” (PLIMPTON, 1958). E muito provavelmente também ao modo jornalístico de captação de dados. Foi assim, por exemplo, por meio de uma conversa casual que Hemingway encontrou elementos para produzir o seu conto “Hills Like White Elephants”, um diálogo entre uma mulher grávida e seu amante, que tenta convencê-la a abortar: “I met a girl in Prunier where I’d gone to eat oysters before lunch. I knew she’d had an abortion. I went over and we talked, not about that, but on the way home I thought of the story, skipped lunch, and spent that afternoon writing it” (PLIMPTON, 1958).

O par dialógico pergunta-resposta está presente, portanto, no cotidiano de muitas áreas profissionais. O que inclui tanto as conversas casuais quanto as entrevistas programadas. Em alguns casos, a entrevista pode “eventualmente” ser utilizada como forma de captação de dados. Em outros casos, no qual o jornalismo está incluído, a presença não é eventual: não se pode prescindir da entrevista, ela é essencial. Não há como exercer a profissão de repórter sem realizar entrevistas: “A entrevista é o procedimento clássico de apuração de informações em jornalismo” (LAGE, 2001, p. 73). Opinião similar tem o pesquisador português Jorge Pedro Sousa, para quem a entrevista “enquanto técnica de obtenção de informações, é indissociável da atividade jornalística: o jornalista faz entrevistas sempre que contacta fontes” (SOUSA, 2004, p. 235). Para Suely Maciel, as fontes humanas, somadas aos dados documentais e à observação, compõem juntas um tripé que “sustenta o levantamento de informações no Jornalismo” (MACIEL, 2006, p. 07). Ainda que a afirmação da pesquisadora esteja correta e indique o modo mais confiável de conseguir informações, esse tripé, entretanto, nem sempre será acionado. Pois nem sempre há documentos a serem apurados ou tempo disponível ou mesmo interesse do repórter. E nem sempre a observação é praticada, inclusive porque nem sempre os repórteres saem das redações para produzir suas matérias. O que nos leva a concordar com Nilson Lage: a apuração de informações no jornalismo, na maioria dos casos, está profundamente centrada na entrevista, seja ela ao vivo, por telefone ou e-mail.

Em jornalismo, a palavra entrevista é utilizada para designar coisas distintas: um gênero oral e um escrito. O gênero oral entrevista corresponde ao modo clássico de captar informações, por meio de conversas com entrevistados, chamados de “fontes”. Isto é, trata-se de uma situação de interação verbal por meio de perguntas e respostas, com o objetivo de coletar dados para a elaboração de um texto jornalístico. A entrevista pode ser realizada de

forma individual (apenas jornalista e entrevistado) ou até em grupo (entrevista coletiva, com a presença simultânea de jornalistas de vários veículos de comunicação). As entrevistas têm duração variável, ocorrem em locais e horários pre-agendados, mas podem também ser ocasionais, isto é, não programadas. Nesse último caso, alguns acreditam que são maiores as chances de obtenção de respostas sinceras ou “menos cautelosas”, pois não houve preparação prévia do entrevistado (LAGE, 2001, p. 75). Mas a situação exigirá também bastante perspicácia do jornalista, caso precise improvisar as perguntas. As informações conseguidas durante as entrevistas (somadas eventualmente aos “dados” e à “observação”) fundamentam as notícias e reportagens, sendo citadas pontualmente, ao longo do texto, em forma de discurso direto ou indireto.

Quando a opção é reproduzir com razoável fidelidade as perguntas e respostas do entrevistador e do entrevistado – ainda que de forma editada –, surge o gênero escrito entrevista. Esse gênero é também chamado de “entrevista pingue-pongue” ou “entrevista em pergunta-resposta” (SOUSA) e possui algumas características específicas, que variam ligeiramente dependendo do veículo:

Publicada na forma de perguntas e respostas. Exige texto introdutório contendo a informação de mais impacto, breve perfil do entrevistado e outras informações, como local, data e duração da entrevista e resumo do tema abordado. Eventualmente, algumas dessas informações podem ser editadas em texto à parte.

O trecho com perguntas e respostas deve ser uma transcrição fiel, embora nem sempre completa, da entrevista (MANUAL, 2001, p. 65).

Em seus primórdios, o jornalismo era opinativo. O papel do jornalista era orientar, interpretar, especialmente fatos políticos e comerciais, para um grupo seletivo de leitores (LAGE, 2001, p. 10). O jornalismo dessa fase é chamado de ideológico, “de opinião” ou “de partido” - *party press* (SOUSA, 2001). Mas mudanças econômicas e sociais ao redor do mundo redefiniram a função dos jornais e ampliaram a quantidade de leitores.

A crise do modo de produção feudal [...] deslocou importantes contingentes de população para as cidades. O surgimento de instalações fabris concentrou, em condições sociais particularmente difíceis, os operários [...]. A organização do trabalho e a expansão do comércio exigiam grande número de administradores, capatazes e técnicos, necessariamente alfabetizados.

As tiragens dos jornais, por tudo isso, multiplicaram-se por cem ou por mil (LAGE, 2001, p. 12-13).

Nessa nova fase, o jornal se constitui como empresa capitalista, passa a envolver altos custos e precisa “vender muito para se autofinanciar” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 13), além de abrir mais espaço para publicidade. Essas mudanças levaram também a uma reelaboração do próprio jornalismo, pois linguagem e conteúdo deveriam atender a um novo tipo de leitor. Foi nos Estados Unidos que se consolidaram novos procedimentos na prática jornalística, que passaram a ser adotados por jornalistas do mundo todo. “Estabeleceu-se que a informação jornalística deveria reproduzir os dados obtidos com as fontes; que os testemunhos de um fato deveriam ser confrontados uns com os outros para que se obtivesse a versão mais próxima possível da realidade” (LAGE, 2001, p. 18). Essa nova fase do jornalismo - na qual as notícias, com linguagem mais simples, vão substituindo os artigos - costuma ser chamada de imprensa popular ou *penny press*, pois os jornais custavam mesmo apenas um *penny* – US\$ 0,01 (SOUSA, 2001). E com esse jornalismo centrado nos “fatos”, na “informação”, vão se fortalecendo as famosas ideias de objetividade, imparcialidade, busca da verdade. O mito da “transparência”, a busca da “verdade”, a crença na “objetividade”, segundo Ciro Marcondes, são também herdeiros do Iluminismo:

[...] em torno dessa “representação correta da realidade” e influenciada pela filosofia das Luzes, armou-se, posteriormente, uma concepção em torno do jornalismo como uma atividade de “busca da verdade”, ou seja, como uma forma de objetividade. Por aí se desenrolou o debate ideológico do século 19, principalmente pela oposição entre uma visão de mundo liberal e uma visão de mundo socialista, ambas reivindicando para si a verdade. A crise das ideologias do século 20, contudo, desmoronou as bases filosóficas desse debate: não havendo mais projetos políticos por que se bater – o liberalismo absorvido pelo capitalismo monopolista, depois pelo neocapitalismo e o socialismo se decompondo com a Queda do Muro – jornalistas ficaram apenas com seu esqueleto instrumental: a busca da transparência em si, como valor único, “valor de verdade” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 111).

No texto jornalístico, as entrevistas exercem um importante papel na construção de um “efeito de verdade”. Ainda que qualquer texto seja inevitavelmente apenas uma versão possível, entre outras, simples recorte, seleção subjetiva, a ambição do jornalismo é a de fazer crer que a sua versão dos fatos é a “verdade”. Como afirma Suely Maciel, no jornalismo, “a informação fornecida por pessoas normalmente é apresentada para afiançar a ‘verdade’ dos dados” (MACIEL, 2006, p. 09). Ela cita por exemplo o manual de redação do jornal O Estado de S. Paulo, que recomenda o uso de declarações a cada um ou dois parágrafos. A função desses testemunhos seria confirmar a história narrada pelo repórter (MACIEL, 2006, p. 15). Portanto, além do ato de entrevistar, o uso da citação se tornou indissociável da profissão: “As

citações são uma das marcas mais comuns do texto jornalístico” (SOUSA, 2004, p. 702-703). Outros procedimentos também participam da construção do efeito de verdade:

A fala testemunhal da fonte, as versões de fontes conflitantes, os modos discursivos de incluí-las e provocar efeitos de real e de impessoalidade narrativa, entre outras estratégias, sinalizaram a emergência de um campo de tensões no interior dos enunciados. Nos jornais não se deixaria mais de flexionar os verbos *dicendi* à sombra das fontes de informação, grandes marcadores do império da entrevista e da imparcialidade (MAROCCO, 2008, p. 01).

No jornalismo, dependendo da forma como é entendida e conduzida, a entrevista oscila entre a familiaridade e o estranhamento. Por um lado, evoca a conversação, familiar a todos nós: “A cada edição de trecho de depoimento ou, em casos mais raros, de veiculação da pergunta do repórter seguida pela resposta do entrevistado, haveria uma simulação de um diálogo direto, face-a-face” (MUSSE e COUTINHO, 2011, p. 07). E os diálogos, assim como na literatura, no cinema ou em qualquer outra área, tiram partido do interesse dos homens pelos homens: “A entrevista responderia, assim, à curiosidade que os telespectadores têm sobre os outros homens, sobre as coisas do mundo” (ÉMERIM, 2006 apud MUSSE e COUTINHO, 2011, p. 07). Só que essa sensação de familiaridade não elimina o fato de que se trata de uma conversa conduzida por objetivos específicos e com papéis pre-definidos. Para começar, até os equipamentos de registro (gravador, câmeras de vídeo e foto) interferem nesse processo. O equipamento é um intruso que afeta a naturalidade dos envolvidos. O resultado é que, frequentemente, os entrevistados se comportam como se estivessem num palco (MUSSE e COUTINHO, 2011, p. 03). Alguns omitem dados porque estão sendo gravados, enquanto outros só falam se estiverem sendo gravados (CAPUTO, 2006, p. 28). Há também quem faça o seu próprio registro da entrevista, que poderia, eventualmente, ser confrontado com o que for publicado. Mais importante ainda na construção do estranhamento é o modo de conduzir a entrevista. Para muitos, sinônimo de boa entrevista é entrevistador autoritário, agressivo, armados até os dentes: “Armados com pautas, com pesquisas, com hipóteses, com perguntas duras e implacáveis, com esquemas de sedução, com pequenas (e obscenas) armadilhas. Ou com a arrogância dos grandes interrogadores, dos policiais bem treinados, dos carrascos” (CASTELLO, 2007 apud MAIA e LELO, 2011, p. 04).

Essa forma de entrevistar, bastante difundida, utiliza os entrevistados para conseguir as respostas que o jornalista deseja. Ele pergunta para ouvir aquilo que já pensa saber: “É o que se ensina: um repórter deve saber o que quer e deve saber também o que deseja ouvir. Deve,

sobretudo, saber aonde quer chegar e nunca se desviar, mesmo à custa da verdade, de seu caminho” (CASTELLO, 2007 apud MAIA e LELO, 2011, p. 04). São numerosos os autores que identificam esse tipo de procedimento na prática de muitos jornalistas e outros entrevistadores “que já trazem pronta a lista de perguntas com a expectativa de que a eles sejam dadas as respostas já esperadas” (MUSSE e COUTINHO, 2011, p. 03). A grave consequência dessa postura é que os “jornalistas acabam achando exatamente aquilo que querem ver. [...] A busca da notícia [acaba sendo o fato de] encontrar o que ele já esperava achar” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 120). Por isso a entrevista jornalística é frequentemente entendida pelo senso comum como uma situação desconfortável e inquiridora para quem é entrevistado.

Só que essa forma de entrevistar não é a única possível, nem a única praticada. É possível identificar outros aspectos e até a inversão dos papéis:

Seu objetivo é sempre o interrelacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor da interação: o entrevistador pode simplesmente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir de tal maneira que o entrevistado é conduzido às respostas pré-estabelecidas por aquele [...] Outras vezes há inversão de papéis, pois o entrevistado dirige a entrevista, aprovando ou não a ação do entrevistador (FÁVERO, 2000, p. 80).

É verdade que o mito da transparência e a busca da verdade ainda são citados como metas do jornalismo. Mas não se pode negar que muitos autores também já apontaram a fragilidade dessa abordagem e propuseram outros caminhos. Trata-se de um modo de encarar as entrevistas e mesmo o jornalismo de uma forma menos objetiva que a usual, até porque, como diz Cremilda Medina (1995), a categoria “objetividade” é bastante pobre. O que ela propõe em substituição é o reconhecimento de que fazer jornalismo é lançar-se a uma decifração possível: “Surge então a consciência de que entramos numa especulação ilimitada, um mergulho na Verdade de muitas faces, contradições, em que a atuação do jornalismo é sempre relativa, nunca totalmente objetiva, cientificista” (MEDINA, 1995, p. 33). Reconhecer que o conhecimento produzido pelo jornalismo é sujeito a erros não é o mesmo que invalidá-lo. É um conhecimento que salva o presente da morte, diz Cremilda que, por isso mesmo, define a profissão como a “arte de tecer o presente”.

Em meio a tantas formas de encarar e realizar a entrevista – modo central de captar

informações - alguns autores arriscaram a criação de tipologias. Mesmo estando longe de esgotar o tema, elas ao menos nos ajudam a visualizar tendências e problematizá-las. Na bibliografia da área, os trabalhos mais recorrentemente citados são o texto “A entrevista nas ciências sociais no rádio e televisão”, de Edgar Morin, e o livro “Entrevista, o diálogo possível”, de Cremilda Medina.

Edgar Morin fala em quatro tipos possíveis de entrevista jornalística, que variam em grau de comunicabilidade: rito, anedótica, diálogo, neoconfissões. A entrevista-rito, para ele, seria aquela que tem como objetivo “obter uma palavra, que de resto não tem outra importância senão a de ser pronunciada *hic et nunc*” (MORIN, 1973, p. 128). Como no caso do atleta que afirma estar “contente por ter ganho o jogo”. A palavra dita, aí, serve para autenticar o acontecimento. A entrevista anedótica é aquela interessada em mexericos, envolvendo perguntas tolas e não comprometedoras. Na entrevista-diálogo, o objetivo é “a busca comum de trazer à tona uma verdade que pode dizer respeito à pessoa do entrevistado ou a um problema” (MORIN, 1973, p. 129). E para que isso se realize, entrevistador e entrevistado colaboram um com o outro. O último tipo citado por Morin, a neoconfissão, é, provavelmente, o mais raro. É praticado especialmente por entrevistadores muito competentes: “Aqui, o entrevistador se apaga diante do entrevistado. Este não continua na superfície de si mesmo, mas efetua, deliberadamente ou não, o mergulho interior” (MORIN, 1973, p. 129). Nesse caso, borram-se as fronteiras entre a entrevista jornalística e a de outras áreas, pois a situação é muito similar a outras entrevistas profundas, como as que ocorrem na psicologia social e na história oral.

Cremilda Medina começa o seu livro procurando afastar-se da compreensão da entrevista como uma simples técnica. Como, para ela, trata-se de inter-relação, de comunicação humana, introduz a palavra “diálogo” e revela a sua crença em metas ambiciosas para a entrevista: entrevistador e entrevistado “saem 'alterados' do encontro [...] Tanto um como outro se modificaram, alguma coisa aconteceu que os perturbou, fez-se luz em certo conceito ou comportamento, elucidou-se determinada autocompreensão ou compreensão do mundo. Ou seja, realizou-se o Diálogo Possível” (MEDINA, 1995, p. 07). Após citar a tipologia de Morin, ela também propõe a sua, mais detalhada. A autora enxerga duas tendências: a espetacularização e a compreensão, com entrevistas que buscam o aprofundamento.

São quatro os subgêneros da espetacularização propostos por Cremilda. No “perfil do

pitoresco” se enquadram as entrevistas focadas em pessoas famosas, buscando obter fofocas, aspectos picantes e sensacionalistas. No “perfil do inusitado” estão as entrevistas interessadas na excentricidade, no exotismo do entrevistado. No “perfil da condenação” é explícito o julgamento prévio feito pelo entrevistador. A entrevista, conduzida de forma maniqueísta, trabalha para condenar o entrevistado. Já o “perfil da ironia intelectualizada” contesta o entrevistado de forma irônica. Utilizando as suas próprias ideias, deslizes, contradições eventuais, frases isoladas, busca-se desautorizá-lo.

Ao estudar as entrevistas que buscam a compreensão-aprofundamento, a autora identifica cinco subgêneros. A “entrevista conceitual” é aquela na qual se procura um especialista que possa falar sobre conceitos que domina: “O entrevistador busca bagagem informativa, põe sua curiosidade e espírito aberto a serviço de determinados conceitos que, reconhece, a fonte a ser entrevistada detém” (MEDINA, 1995, p. 16). Na “entrevista enquête”, várias fontes são ouvidas sobre um mesmo tema. Na “entrevista investigativa” a intenção é encontrar informações que não estão disponíveis, não são facilmente acessíveis. Normalmente ligadas a reportagens que tratam de alguma forma de crime. A entrevista de “confrontação-polemização” aborda um tema polêmico, com ambiguidades e contradições, por meio de debates, mesas-redondas, painéis. Como último tipo, Cremilda cita o “perfil humanizado”, “uma entrevista aberta que mergulha no outro para compreender seus conceitos, valores, comportamentos, histórico de vida” (MEDINA, 1995, p. 18).

Mas como proceder para realizar entrevistas profundas, que possam se aproximar da entrevista-diálogo ou neoconfissão citadas por Morin. Ou das entrevistas de compreensão-aprofundamento de Cremilda? Que cuidados o entrevistador deve ter? E o sucesso da entrevista depende apenas dele? Morin não nos ilude a respeito das dificuldades inerentes à entrevista, pois ela “se funda na mais duvidosa e mais rica das fontes, a palavra. Ela corre o risco permanente da dissimulação ou da fabulação” (MORIN, 1973, p. 120). Além disso, o ato de perguntar facilmente induz a resposta ou pelo menos exerce algum tipo de influência, pelas palavras usadas, ordem e número de perguntas (MORIN, 1973, p. 120). Anteriormente nos referimos ao estranhamento que o equipamento de gravação pode causar. A situação é ainda mais complexa, porque são duas as forças postas em movimento por ele: a inibição e a exibição. Ao mesmo tempo em que o registro potencializa a resistência à entrevista, à entrega que ela solicita, por outro lado, também excita o desejo de expressão, que nos é inerente: “a entrevista provoca por si mesma (porque é uma intrusão que pode parecer traumática ou

agressiva ao entrevistado) um gigantesco sistema de defesa. Mas, ao mesmo tempo, a entrevista faz apelo a uma gigantesca necessidade de expressão” (MORIN, 1973, p. 123).

A expressão “neoconfissão” não é aleatória. Evoca efetivamente a figura do confessor: “O que significa que o pesquisador deveria estar à altura do papel de confessor leigo da vida moderna” (MORIN, 1973, p. 123). Morin se refere ao entrevistador-pesquisador, que utiliza procedimentos específicos. Quando se refere à entrevista jornalística, ele encontra característica da confissão apenas nas entrevistas em que o entrevistado realiza um “striptease da alma”. Situação ambivalente que pode servir ao sensacionalismo, mas também pode ir além, pois “toda confissão vai muito mais longe, muito mais profundamente que todas as relações humanas superficiais e pobres da vida cotidiana” (MORIN, 1973, p. 129). A mesma expressão é usada por outros autores e de forma ainda mais genérica, entendendo o papel de confessor como inerente à profissão:

Poder-se-ia dizer, de acordo com Foucault, que a confissão “está tão profundamente incorporada a nós, que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage”, principalmente nos dias de hoje em que “o homem, no Ocidente, se tornou um animal confidente” (1993: 59) que deseja expor as entranhas na mídia para de algum modo ganhar existência pública e/ou salvar a consciência. Dent (2008) aproximou essa afirmação de Foucault das práticas jornalísticas contemporâneas. “Jornalistas são confessores do público”, disse ele, com base nos resultados de um projeto de pesquisa em que foram ouvidos 27 profissionais da mídia australianos sobre a visão que têm de si e de seu trabalho refletida em práticas discursivas internalizadas e que reproduzem cotidianamente (2008: 200) (MAROCCO, 2008, p. 02-03).

O que pode ser interessante reter dessa discussão é a potencialidade que a entrevista tem de transcender o aspecto puramente informativo. Como diz Morin, além de informação, sempre há na entrevista o aspecto psico-afetivo, que tanto pode perturbar a informação, como provocá-la.

Atingir um patamar no qual a entrevista seja tão “expressiva”, evidentemente, só é possível estabelecendo uma relação respeitosa entre entrevistador e entrevistado, que inspire confiança. Ignorar a complexidade psicológica e social da entrevista é sinônimo de falta de preparo, afirma Cremilda. “Se não houver consciência das etapas de observação mútua – namoro, busca da confiança recíproca, entrega -, a matéria resultará numa versão pobre do que teria sido uma entrevista” (MEDINA, 1995, p. 29). A personalidade do entrevistador e também a do entrevistado são fatores que interferem, se mais ou menos aberta ao diálogo, mais ou menos agressiva. Mas seja qual for a atitude predominante, toda entrevista é uma

situação na qual se alternam bloqueio e desbloqueio.

Para Cremilda e outros autores, estabelecer uma relação dessa ordem com o entrevistado não significa omitir as discordâncias. Entre as entrevistas de compreensão-aprofundamento citadas por Cremilda, aparece a confrontação-polemização. Há aí o entendimento do confronto como uma situação de questionamento que conduz ao crescimento. Outra pesquisadora, Marta Maia, dedica um artigo a analisar o que ela chama de “positividade do conflito” em entrevistas jornalísticas: “Se a indiferença é uma forma de incompreensão das inúmeras distinções imersas na vida moderna, é no conflito direto que o antagonismo salpica como um elemento de sociação e unificação de contrários” (MAIA e LELO, 2011, p. 09). Ou seja, para ela, nociva é a indiferença, não o conflito, pois nele, no “choque, no embate, jazem sim as sementes do diálogo” (Ibid., p. 10).

Durante a entrevista, cabe ao jornalista fazer as perguntas. O que parece ser um dado trivial, entretanto, é encarado de muitas formas. O cuidado mínimo e mais comumente praticado - após saber sobre o tema ou entrevistado e pesquisar a respeito - é que “o jornalista prepare um pequeno roteiro com algumas perguntas que julgue fundamentais” (CAPUTO, 2006, p. 47). Perguntas que são apenas indicações básicas, servem como um lembrete, evitam os silêncios, mas não eliminam a necessidade do entrevistador estar atento às respostas e formular perguntas a partir delas. Para Nilson Lage, é um engano imaginar que a elaboração prévia de perguntas vai garantir uma boa entrevista. Para ele, o central é a condução, o “saber perguntar sobre a resposta” (LAGE, 2001, p. 80). Existem também profissionais que preferem seguir mais fielmente um roteiro prévio de perguntas ou forma de abordar o tema. O risco aí é manter-se preso a esse roteiro (ou modo de ver a situação) e, por desleixo, comodismo ou arrogância, não conseguir dialogar efetivamente com as respostas do entrevistado: “Quando age assim, o jornalista aplica um questionário, mas entrevista não faz” (CAPUTO, 2006, p. 48).

Há também jornalistas que, ao invés de se preocuparem tanto com as perguntas, priorizam a escuta. Essa opção pode estar ligada à própria personalidade do entrevistador, como conta a jornalista Eliane Brum: “Sempre que eu chego em algum lugar, mesmo que eu já vá pautada, eu nunca chego falando, nem chego chegando. Eu sempre fui uma pessoa de canto. Sou muito mais 'olhadeira' e 'escutadeira', que 'faladeira', 'perguntadeira” (MARIANO, 2011, p. 308-309). Mas que pode também ser cultivada conscientemente, como um modo mais profundo de entender e praticar a entrevista, como define Eliane:

Escutar é muito mais do que tu ouvir. Escutar é tu não interromper quando a pessoa está falando. É tu não esperar que ela fale uma coisa quando ela não fala o que tu quer e então tu acha que não está bom. Escutar é estar aberto para o espanto, é estar aberto para se surpreender. É tu te despir. Eu acho que cada reportagem, cada entrevista te exige isso: é tu te despir daquilo que tu és, dos teus preconceitos, da tua visão de mundo e chegar o mais vazia para aquele momento e conseguir realmente escutar com todos os sentidos o que aquela pessoa está dizendo. Então, eu tenho todo o tempo do mundo, sempre, mesmo que depois tenha que virar a noite escrevendo, se for o caso. Eu escuto com todo o tempo que for, porque cada pessoa também tem o seu tempo de falar (MARIANO, 2011, p. 310).

O diálogo, como definiu Bakhtin, é “a forma clássica da comunicação verbal”. Mas não se limita à palavra. Segundo Martin Buber, o diálogo humano existe sem o signo, ainda que tenha no som e no gesto “a vida que lhe é própria” (BUBER, 1982, p. 36). No seu entendimento, o dialógico é uma forma de comportamento dos homens uns com outros, uma abertura. Assim, pessoas dialogicamente ligadas precisam, necessariamente, estar voltadas uma para a outra. Entre as maneiras de perceber o outro, Buber distingue três. Duas mais distantes – o observador e o contemplador – e uma terceira que ele nomeia como “tomada de conhecimento íntimo”. Essa última forma de perceber traduz um encontro mais profundo, quando o outro “diz algo a mim, transmite algo a mim, fala algo que se introduz dentro da minha própria vida” (BUBER, 1982, p. 42). Numa abordagem convencional, essa concepção do diálogo pouco ou nada teria a ver com a entrevista jornalística. Não é o que pensam autores como Stella Caputo e Cremilda Medina. Para Stella, a entrevista “é o que existe de melhor no jornalismo e na pesquisa” (CAPUTO, 2006, p. 21). Isto porque, quando o jornalista a realiza bem, “a entrevista se torna uma experiência. Uma experiência de olhar o mundo e ouvir o outro” (Ibid. p. 21). Segundo Cremilda, a entrevista pode ser, sim, um encontro dialógico: “haverá até a possibilidade de acontecer um ato culminante que se pode nomear como *interação social criadora*. Neste caso, tanto entrevistado como entrevistador são [...] simplesmente duas pessoas, que se auto-elucidam [...] ao mesmo tempo que se modificam” (MEDINA, 1995, p. 30-31).

3.1.2 Histórias de vida no jornalismo e na história oral

Entre as formas distintas de entrevista, motivadas por situações e objetivos variáveis, há uma que talvez seja ainda mais intuitiva que as demais: a entrevista sobre história de vida. Intuitiva porque, mesmo que o entrevistador desconheça absolutamente tudo sobre o

entrevistado, poderá seguir um roteiro básico, que são as etapas e áreas temáticas inerentes à vida de qualquer pessoa. Isto porque o gênero biográfico e seus derivados nos são familiares. Estão presentes nas narrativas heroicas orais, nas fofocas cotidianas sobre a vida alheia, nos romances biográficos, nos perfis jornalísticos, etc. E, principalmente, pelo fato de que todos nós conhecemos e vivemos histórias de vida, adultos e crianças, escolarizados e não escolarizados.

O interesse por histórias de vida tem sido crescente e diversificado. Aparece nas biografias e autobiografias, em projetos de história oral, no jornalismo e em documentários, para citar apenas alguns casos. Há quem avalie de forma negativa essa “excessiva oferta de histórias de vida”, a “escuta insaciável” (LEJEUNE apud MUSSE e COUTINHO, 2011). Para Marcondes Filho, no jornalismo, muitas vezes as experiências de vida são utilizadas de um modo estereotipado que transforma o entrevistado em “pessoa-símbolo”:

Para tornar as reportagens atraentes, o frila deve se utilizar de algumas receitas. Inicialmente, a partir de um trabalho de orientação que se aparenta cada vez mais a um *casting*, é preciso encontrar as testemunhas, os “bons clientes”, capazes de contar sua “história”, onde suas propostas – se possível “emocionantes” e “fortes”, mas necessariamente “autênticas” – constituirão a ossatura das personagens. O leitor ou telespectador deve se sentir capturado pela história impressionante, em detrimento das implicações políticas, econômicas ou sociais do caso particular. Por falta de tempo, este gênero de fixação, repousando no contágio afetivo e na empatia, raramente vai além desta emoção inicial que se torna um fim em si (BALBASTRE, 1999 apud MARCONDES FILHO, 2002, p. 121).

O fato é que existe a oferta porque há demanda (LEJEUNE apud MUSSE e COUTINHO, 2011). E se alguns criticam, também são muitos os que veem na história de vida uma temática pertinente. “Vivemos em um contexto intangível. Constantemente, nos achamos e nos perdemos. Qual o ponto de partida e de chegada? Acredito que é a biografia, a história de vida, o perfil. Ou seja, o personagem real. A experiência humana é nossa principal referência” (VILAS BOAS, 2003, p. 18). Falando sobre a entrevista em ambiente clínico, Edgar Morin (1973) lembra que certas conversas podem ter efeito “purificador” e até de “cura”. Há pesquisadores, entretanto, que identificam o potencial terapêutico em entrevistas que sequer têm esse objetivo e mesmo não sendo conduzidas por profissionais da saúde. É o que defende o oralista José Sebe Meihy: “Alguém que conta a própria história, ao fazer isso, se reidentifica, retraça alguma coisa que a sociedade moderna tem tirado destes contadores. Hoje, você não tem mais o contar continuado. A pessoa que faz esse relato se reencontra com um processo narrativo que tem sido roubado dela” (MARIANO, 2009, p. 29). Numa

perspectiva similar, Luisa Passerini acredita que as “histórias de vida podem ser vistas como construções de mitobiografias singulares, usando opções de recursos diversos, que incluem mitos, combinando o novo e o antigo em expressões únicas” (PASSERINI, 1993, p. 39). E nesse relação entre o novo e o antigo, a sua proposta é a de “não mais usar mitos do passado para ler o presente, e sim usar o presente para reinterpretá-los” (Ibid., p. 39).

Exatamente porque a entrevista sobre história de vida é praticada em diversas áreas, são muitos os autores que defendem os benefícios, para os jornalistas, de conhecer outros modos de realizá-la. Edvaldo Pereira Lima indica as ciências sociais e antropologia: “[...] a professora Dulcília Schroeder Buitoni enxerga nas *histórias de vida*, as entrevistas livres acompanhadas de *observação participante*, desenvolvidas pelas ciências sociais, e principalmente pela antropologia, um recurso poderoso para a melhoria dos processos de captação dos jornalistas” (LIMA, 1993, p. 76). Mas são os procedimentos da história oral os mais frequentemente citados, inclusive porque existem muitas semelhanças com o jornalismo, como a recorrência constante (e não eventual) à entrevista: “O diálogo entre a História Oral e a pesquisa e a prática jornalísticas pode e deve ser estabelecido, dada a similaridade metodológica, temática e de propósitos entre os dois campos” (MACIEL, 2006, p. 01). Ainda que existam também diferenças: “Embora com formas de atuação e objetivos distintos, o trabalho do historiador oral estaria próximo, portanto, do que Cremilda Medina chama de papel de mediação social do jornalismo” (CRIADO, 2000, p. 45-46). Por isso buscaremos aqui recuperar, em alguns momentos, reflexões de oralistas que podem ser pertinentes às discussões sobre a entrevista jornalística. Para Suely Maciel, a observação dos procedimentos da história oral pelos jornalistas poderia até “contribuir para uma renovação profícua dos processos de investigação, num sentido mais dialógico e democrático” (MACIEL, 2006, p. 01).

Para os objetivos da presente pesquisa, a intersecção com a história oral tem um sentido ainda maior, pois a história de vida é uma vertente importante entre os oralistas. Alguns optam pela história oral temática (centrada em um tema ou episódio) ou pelas pesquisas sobre tradição oral, inspiradas na metodologia dos africanistas. A vertente mais praticada, entretanto, é a história oral de vida, seja ligada a uma família, profissão, gênero, classe ou etnia. “Como o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2002, p. 130). Segundo Meihy, as histórias de vida assumiram grande importância entre pesquisadores anglo-saxões, onde as biografias já

despertavam bastante interesse. E como a corrente britânica da história oral é bastante influente no Brasil, as histórias orais de vida também se tornaram aqui uma “tendência forte”. Entre esses pesquisadores, o nome mais citado é o de Paul Thompson (MEIHY, 2002, p. 130).

Na comunicação, as entrevistas sobre histórias de vida podem ter diferentes graus de profundidade. O nível de detalhamento é variável e nem sempre o objetivo será conhecer a história completa de uma vida. O interesse ou espaço disponível pode dirigir o foco somente a alguma etapa ou aspecto. “Philippe Lejeune (2008) lembra que uma vida pode ser contada em tempos diferentes: uma hora, dez minutos, dez horas e de acordo com esse tempo serão atingidos graus de 'ampliação' diferentes” (MUSSE e MUSSE, 2009, p. 09). No jornalismo impresso, a entrevista sobre história de vida pode embasar uma reportagem inteira (perfil), um livro-reportagem ou aparecer apenas em algum trecho de uma matéria. Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari chamam de miniperfil essa forma de inserir pequenos perfis no texto: “[...] como o destaque é dado aos fatos, à ação ou ao levantamento de dados, os personagens são secundários: o relato é interrompido para dar lugar a um enfoque rápido sobre eles, sob forma narrativa ou de curta entrevista” (SODRÉ, 1986, p. 139). Outra opção é ouvir diferentes vozes para, no conjunto, construir o relato sobre uma vida. É o que fazem, frequentemente, os documentários:

[...] em especial nos documentários que relatam a vida de personagens e resgatam perfis, há cada vez mais a presença dos depoimentos, captados através de entrevistas em que o entrevistador pode ou não aparecer. O que parece diferenciar basicamente esta relação em comparação à entrevista da televisão é a espécie de **vínculo** que acaba por ser criada entre entrevistado e entrevistador. Há maior preparação prévia, especialmente, mais tempo de elaboração (MUSSE e MUSSE, 2009, p. 09, grifo nosso).

A palavra vínculo também é usada por outros autores para definir a interação que precisa ocorrer entre entrevistador e entrevistado para que a entrevista seja bem sucedida. Se esse vínculo é relevante em qualquer entrevista, certamente reveste-se de importância ainda maior em entrevistas tão sutis como as que tratam da vida de alguém. Mas que tipo de vínculo é esse? Como construí-lo? Como mantê-lo? Utilizando como base uma bibliografia psicanalítica, Pedro Lipcovich acredita tratar-se de um processo no qual o entrevistado reconhece o entrevistador como interlocutor, concedendo-lhe a autoridade que ele precisa para realizar o seu trabalho. Ou seja, é esse vínculo que torna a entrevista possível: “[...] el entrevistado inviste al entrevistador, mediado por la institución periodística, como representante del gran Otro. Esta investidura no es, no puede ser una imposición del

entrevistador sino un acto del entrevistado, que el entrevistador sólo puede y debe propiciar” (LIPCOVICH, 2005, p. 117).

A **preparação prévia** do entrevistador e os primeiros contatos com o entrevistado são fundamentais para o tipo de relação que se estabelecerá entre entrevistador e entrevistado. As informações prévias podem ser tanto sobre a vida do entrevistado quanto sobre temas que aparecerão na entrevista, como locais onde viveu e vive, área profissional, “os lugares que frequenta, sua classe social”, entre outros (MUSSE e MUSSE, 2009). Se, no jornalismo, essa preparação algumas vezes é superficial ou sequer ocorre, entre os pesquisadores da história oral ela é inevitável e detalhada. No jornalismo, os próprios repórteres podem propor as pautas (texto curto indicando o tema da reportagem, sugestão de entrevistados e abordagem), mas geralmente executam as que lhes são sugeridas pela chefia. Nas duas situações, o momento seguinte é o de preparo para o trabalho de campo. Pode não haver tempo ou interesse na busca de dados, pois o improvisado ainda é bastante praticado. Mas há também muitos que pensam como Ricardo Noblat: “Repórter só deve ir atrás de um assunto depois de ler tudo que existir sobre ele no departamento de pesquisa” (NOBLAT, 2002, p. 68). E exemplifica: antes de entrevistar o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, passou uma semana lendo entrevistas, artigos escritos por ele e sobre ele.

Entre os oralistas, a preparação antes da entrevista é regra. É ela que fundamenta o projeto e as perguntas que serão feitas. O projeto tem o papel de documentar os dados reunidos e como o trabalho será feito, ajudando o próprio pesquisador a não perder o rumo:

A existência de um projeto elaborado é essencial para o bom desenvolvimento da história oral. Todo projeto de história oral deve se iniciar pela determinação dos objetivos e exige uma pesquisa prévia. Antes de se iniciar a organização do projeto, deve-se ler, instruir-se, preparar o campo de trabalho.

[...] É preciso um projeto que guie as escolhas, que especifique as condutas e qualifique os procedimentos desde o começo até o fim.

É o projeto que oferece as linhas gerais que o trabalho de campo deve seguir. Nesse sentido, vale dizer que o projeto deve prever, com detalhes, todas as operações a ser desenvolvidas, pois ele também é o principal diferenciador entre história oral e as demais áreas que trabalham com entrevistas (MEIHY, 2002, p. 162).

No livro em que descreve os seus procedimentos de trabalho, o Museu da Pessoa indica a leitura de jornais, teses, livros e conteúdo de sites como forma de compreensão da época e tema a ser abordado na entrevista. Caso estejam disponíveis, dados sobre a trajetória do entrevistado também serão úteis na elaboração das perguntas (HISTÓRIA, 2006, p. 209).

O **contato inicial** entre entrevistador e entrevistado desempenha um papel central. Ele pode ocorrer nos momentos iniciais da entrevista, face a face, mas pode começar antes: “El vínculo puede empezar a instaurarse en los arreglos telefónicos o por correspondencia previos al encuentro, pero la etapa característica de su constitución son los momentos iniciales de la entrevista” (LIPCOVICH, 2005, p. 118). Um outro modo de definir o que se busca construir nesse momento é cumplicidade, confiança. Por isso, além de contar com o seu repertório acumulado e preparar-se a partir do que a pauta indica, Cremilda Medina recomenda mais aos jornalistas: “[...] impõe-se uma tarefa extra à pauta: preparar a atmosfera de trabalho, proporcionar, com habilidades que têm muito de psicológicas, ou pedagógicas, uma abertura para o desbloqueio, o desarmamento. Só após desanuviar as desconfianças é que efetivamente se pode abordar a pauta” (MEDINA, 1995, p. 30).

Em busca da confiança do entrevistado e do estabelecimento de uma relação justa, os oralistas (que em “muitos” casos tratam os entrevistados como colaboradores da pesquisa) fazem questão de explicitar “objetivos do projeto, o formato do depoimento e os usos previstos para o conteúdo” (HISTÓRIA, 2006, p. 209). Ou seja, necessariamente antes da entrevista ocorre um diálogo entre as partes, que se prolonga (em alguns casos¹⁸) até a divulgação do material coletado: “A condução do projeto de história oral deve ser observada desde a fase de apresentação dos motivos das entrevistas e retomada nos acertos de conferência até as soluções de publicidade dos resultados” (MEIHY, 2002, p. 108).

As perguntas que são feitas, o momento em que são feitas e como são feitas também são aspectos relevantes. Vem daí a recomendação de um cuidado especial com a abertura da entrevista, com as primeiras perguntas. Pois elas devem favorecer o vínculo e não prejudicá-lo: “No comience el trabajo con preguntas irritativas. Si ha considerado que debe ser agresivo en algún punto del reportaje, déjelo para más tarde. No pateee el banco antes de sentarse” (DOMÍNGUEZ, 1994 apud LIPCOVICH, 2005, p. 113). Quando tratam da condução de entrevistas, os pesquisadores do Museu da Pessoa (HISTÓRIA, 2006) sugerem começar com perguntas fáceis, neutras, como nome, local e data de nascimento. Perguntas simples e fáceis de responder, para eles, ajudam o entrevistado a relaxar. Se há perguntas difíceis a serem

¹⁸ Muitos pesquisadores da história oral defendam a participação dos entrevistados em todas as etapas. O que significa permitir a eles conferir o material transcrito, negociar os ajustes e até a eliminação de trechos (caso seja solicitada), para, somente então, obter a autorização para divulgação do conteúdo. Em alguns casos, é prevista também a repartição de eventuais benefícios financeiros provenientes do projeto. Mas nem todos os grupos e instituições que trabalham com história oral trabalham dessa forma. Há também os que, imediatamente após a entrevista, solicitam a a autorização para publicar e obter ganhos com a divulgação do conteúdo. Portanto, encerra-se no momento da entrevista o contato entre as partes, como geralmente ocorre no jornalismo.

feitas, manda o bom senso, é melhor deixá-las para o final: “Com alguns informantes, pode ser mais prudente deixar as perguntas mais delicadas para uma etapa posterior da entrevista. Se for absolutamente fundamental obter uma resposta, espere até o fim, talvez até desligando o gravador” (THOMPSON, 2002, p. 272). Para que as perguntas não fiquem completamente à merce do imprevisto, os oralistas costumam trabalhar com blocos temáticos definidos previamente e frequentemente optam pela cronologia:

Nas entrevistas de história de vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos.

Ainda que não seja a única forma de condução das entrevistas de história oral de vida, a chamada “linha do tempo”, o perfilamento cronológico ou sequencial, tem sido a mais usada (MEIHY, 2002, p. 131).

A importância da sequência e fraseado das perguntas (THOMPSON, 2002) é um tema raramente citado por jornalistas, mas sempre referido por oralistas. Isto porque, para eles, a forma como a pergunta é formulada induz um tipo de resposta. O Museu da Pessoa analisa como algumas dessas combinações pergunta-resposta podem colaborar ou atrapalhar a construção de uma narrativa:

Perguntas descritivas: Uma pergunta do tipo “Como era a casa de sua infância?” Leva o entrevistado a recuperar detalhes em sua memória e a fazer descrições interessantes e envolventes:

Perguntas que evocam movimento: Uma pergunta do tipo “O que você fez depois que você saiu de sua casa?” Ajuda o entrevistado a continuar sua história.

Perguntas avaliativas: Toda história inclui momentos de avaliação e comentário, assim perguntas do tipo “O que você mudaria na sua história de vida?” Levam o entrevistado a fazer uma reflexão conclusiva sobre sua trajetória.

[...]

Perguntas genéricas: Uma pergunta do tipo “Como foi sua infância?” Estimula que o entrevistado dê uma resposta genérica, como “boa”, “ruim”, “muito difícil”, “muito feliz”, sem contar histórias sobre essa época.

Perguntas com pressupostos: Uma pergunta do tipo “O que você acha da situação atual do Brasil?” ou “Quais situações de exclusão que o senhor vivenciou como idoso?” posiciona o entrevistado como “representante de um segmento social”, propiciando respostas meramente opinativas.

Perguntas puramente informativas: O principal objetivo da entrevista é a articulação que o entrevistado faz de sua própria história. Ele não deve ser encarado como “informante” ou “portador da verdade”. Assim, perguntas como “Qual era exatamente o nome da praça?” ou “Em que ano realmente foi esta revolução?” podem desconcertar o entrevistado e interromper sua narrativa. Tais dados, se importantes, devem ser pesquisados pelo grupo antes ou depois da entrevista.

Perguntas controversas ou com julgamento de valor: Questões como “Você não acha que a mulher na sua época deveria...” ou “Por que o senhor não reagiu à ditadura?” atendem muito mais a hipóteses e anseios do entrevistador do que aos objetivos de construção de uma narrativa

pessoal do entrevistado (HISTÓRIA, 2006, p. 220-221).

Paul Thompson sugere que se busque ao máximo ser simples, direto, utilizando uma linguagem comum. E comenta sobre o risco das perguntas diretivas, que traduzem opiniões do entrevistador. Em alguns casos, elas podem levar a respostas “que o informante considera que você gostaria de ouvir, e que, por isso, serão menos confiáveis, ou duvidosas, como evidência” (THOMPSON, 2002, p. 261). Assim, “O que você achava do seu trabalho?” ou “Você gostava de seu trabalho, ou não?” são mais neutras do que: “Você sentia prazer em seu trabalho?”.

Os oralistas consideram importante até o local onde a entrevista ocorrerá. A recomendação é, se possível, deixar que o entrevistado escolha um ambiente onde se sinta bem (MEIHY, 2002). Geralmente a melhor opção, diz Thompson, será a própria casa. Cada ambiente afeta a entrevista de forma peculiar. Como afirma o oralista britânico, entrevistas no local do trabalho ou num bar ativarão outras lembranças e podem influir até sobre o modo de falar do entrevistado. Privacidade costuma ser também a melhor opção, pelo mesmo motivo: a presença de outra pessoa pode influenciar de formas diversas e inclusive afetar a franqueza do entrevistado. Como produz longas reportagens e faz longas entrevistas, a jornalista Eliane Brum também se preocupa com esses temas:

Claro que cada matéria tem a sua história, as suas exigências, mas eu tento, em geral, fazer na casa da pessoa e sozinha. Acho que a casa é muito o que a gente é. A casa me dá muita informação sobre aquela pessoa. Como ela fez a casa dela, como ela vive, como ela lida com a casa, que lugares ela escolhe, qual é o sofá em que ela vai sentar, as coisas que podem acontecer na casa dela durante a entrevista. E tento fazer sozinha, porque eu gosto de sossego e gosto de tempo. As minhas entrevistas, em geral, demoram horas. Eu sou o terror dos fotógrafos e motoristas. (Risos) Todo mundo sabe que eu vou levar umas 4h. Gosto de estar só com o entrevistado e, de preferência, sem o fotógrafo e o motorista. Eu me sinto mais à vontade. Acho que a entrevista é sempre uma relação de confiança. Acontece alguma coisa ali ou ela não acontece (MARIANO, 2011, p. 310).

Pensadas as perguntas, iniciada a entrevista, estabelecido o vínculo, surge um outro desafio: manter o vínculo. Trata-se, em geral, de uma relação nova, de uma confiança tênue. Ou seja, a confiança pode ser quebrada, o vínculo pode se romper durante a entrevista, por conta de palavras mal colocadas, posturas inapropriadas ou até sem motivo aparente: “Por lo demás, nada garantiza la estabilidad de este vínculo de trabajo, que puede verse amenazado o entrar en crisis en el transcurso de la entrevista, y en tal caso será función del entrevistador hacer lo posible por restablecerlo” (LIPCOVICH, 2005, p. 118). Seria importante, então, dar

sinais de interesse e demonstrar conhecimento, para preservar a legitimidade conquistada. Ao mesmo tempo, parece importante evitar exagerar na dose, para não falar mais que o entrevistado, como se buscasse reconhecimento e chegar ao exibicionismo. “Es oportuno que el periodista haga valer y manifieste saberes, propios de la profesión, en cuanto concierne a la información que se busca. Pero la manera de presentar estos saberes no ha de ser la exhibición narcisista” (LIPCOVICH, 2005, p. 118). Os oralistas têm preocupações bem similares. De forma ainda mais clara que os jornalistas, entendem que o seu papel é motivar o outro a falar. O que significa, entre outras coisas, não tomar a palavra em demasia: “Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é ocasião para você demonstrar seus conhecimentos ou seu charme” (THOMPSON, 2002, p. 271).

Os “gestos de apoio”, os sinais permanentes de compreensão e interesse também parecem ser fundamentais para a manutenção do vínculo. Essa postura indica atenção, disponibilidade para ouvir, reforça a confiança entre as partes e estimula o entrevistado a prosseguir no seu relato. O que nem sempre é tarefa fácil, pois o entrevistado poderá ter “reações não esperadas, divagará ou não se sentirá à vontade para falar de certos assuntos, e caberá ao entrevistador passar confiança a quem está 'dando ouvidos', atingindo uma certa cumplicidade” (MUSSE e MUSSE, 2009, p. 9-10). O entrevistador denuncia a sua escuta atenta ou desatenta também por meio das perguntas que faz. Quando ela é bem formulada, fica implícita “[...] el mensaje de que el periodista estaba escuchando atentamente lo que decía el entrevistado. Sabemos que, en la mala práctica del periodismo, esto a menudo no sucede, porque el periodista está solo atento a cuestiones predeterminadas o simplemente porque piensa en otra cosa” (LIPCOVICH, 2005, p. 119). Entre os oralistas, que estão ainda mais abertos a entrevistas com poucas perguntas e muita escuta, as sinalizações de interesse pelo que está sendo dito muitas vezes são silenciosas:

Continue a mostrar-se interessado durante toda a entrevista. Em vez de ficar sempre repetindo “sim” - o que soará tolo na gravação – é muito fácil aprender a fazer a mímica da palavra, balançando a cabeça, sorrindo, erguendo as sobrancelhas, olhando para o informante de modo encorajador. Você precisa ter perfeita clareza sobre até onde chegou a entrevista e, sobretudo, evitar de perguntar sobre uma informação que já tenha sido dada (THOMPSON, 2002, p. 271).

Como foi dito anteriormente, jornalistas costumam se preocupar bastante com aquilo

que acreditam ser a “verdade” dos fatos. A mesma preocupação reaparece entre muitos dos que lidam com histórias de vida. Como a memória é sempre seletiva, criativa e ainda mais imaginativa quando se trata de experiências antigas que interferem na auto-imagem ou no modo de perceber identidades alheias, alcançar a tal verdade, nesse caso, pode ser meta inatingível: “o ato de lembrar oculta armadilhas com as quais o biógrafo, inevitavelmente, terá de lidar. Quanto mais pessoal a lembrança, e quanto menos presa ela estiver a ações do presente, mais distante, rara e fugidia será sua atualização pela consciência no momento da entrevista” (VILAS BOAS, 2002, p. 65). Vilas Boas destaca duas dessas “armadilhas” da memória: a omissão de passagens desabonadoras, perigosas e o fato de que muitas “lembranças” podem ser, na verdade, recriações de narrativas de terceiros.

Entre muitos oralistas, o entendimento da “verdade” dos fatos na entrevista é bem distinto. O que interessa é a “subjetividade de quem narra” e até a “mentira”, quando localizada, tem suas intenções e merece ser compreendida. Uma concepção, portanto, diferente daquela adotada pelos jornalistas e que possivelmente traria grandes benefícios caso fosse levada em conta. Afinal, até os historiadores reconhecem que mesmo as fontes documentais não são “menos seletivas ou menos tendenciosas” (THOMSON, FRISCH e HAMILTON, 2006, p. 67) que a memória oral:

[...] em vista do conteúdo dos depoimentos, o que se diz é que comumente são inexatos, cheios de interferências emocionais e vieses variados. Ao contrário do que se pensa, é exatamente o conjunto dessas alterações que interessa. Ademais, mora na **emoção** e mesmo na **paixão** de quem narra a subjetividade que interessa à história oral.

[...] Quando acontece de um colaborador indicar datas, lugares ou números diferentes do conhecido e provável, isso pode significar várias coisas: que a pessoa simplesmente não se lembra com exatidão; que a informação não tem importância para a narrativa; que há um equívoco ou que se opera uma “mentira”. Qualquer dessas opções pode ser importante, dependendo da abordagem analítica do caso. É fundamental lembrar que em história oral não existe mentira no sentido moral do termo. Toda mentira em história oral decorre de intenções, e é isso que merece ser compreendido (MEIHY, 2002, p. 47-48, grifo nosso).

Todas essas indicações listadas acima por pesquisadores do jornalismo e da história oral sinalizam para o fato de que, numa entrevista, assim como em qualquer situação de interação entre duas pessoas, nem tudo pode ser previsto, controlado, contornado. O jornalista e escritor Gabriel Garcia Marquez - com a sua vasta experiência como contador de histórias reais e fictícias – define de modo peculiar a relação entre entrevistadores e entrevistados. Em seus comentários, fica claro o papel desempenhado pelos afetos, pelas emoções. Sentimentos que interferem sobre o modo como as duas partes se portam. Portanto, por mais que haja

preparo e experiência, o imprevisto é inevitável. Em qualquer entrevista, o acaso sempre estará presente:

[...] las entrevistas son como el amor: se necesitan por lo menos dos personas para hacerlas, y sólo salen bien si esas dos personas se quieren. De lo contrario, el resultado será un sartal de preguntas y respuestas de las cuales puede salir un hijo en el peor de los casos, pero jamás saldrá un buen recuerdo.

[...] Hay entrevistadores de diversas clases, pero todos tienen dos cosas en común: piensan que aquella será la entrevista de su vida, y están asustados. Lo que no saben - y es muy útil que lo sepan - es que todos los entrevistados con sentido de la responsabilidad están más asustados que ellos. Como en el amor, por supuesto. Los que creen que el susto sólo lo tienen ellos, incurren en uno de los dos extremos: o se vuelven demasiado complacientes, o se vuelven demasiado agresivos (MARQUEZ, 1981).

3.1.3 Histórias de vida e educação

No capítulo anterior tratamos da contribuição de Célestin Freinet ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita por meio dos jornais escolares. E também de como esse modo de entender o ensino - como indissociável das práticas efetivas de comunicação - continua sendo inspirador para outros educadores. Em contexto francófono, como afirmam Dolz e Scheuwly, a adoção de práticas “freinéticas” ganhou caráter oficial, chegou às escolas públicas e renovou o ensino do francês (DOLZ e SCHNEWLY, 2004, p. 56). No Brasil, as suas contribuições têm sido especialmente lembradas (e adotadas) no âmbito da educação não-formal, implementada por organizações do terceiro setor. Nesse ambiente, o “aprender fazendo”, a “educação pelo trabalho” e o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos jovens são priorizadas. Para dar vida aos seus projetos pedagógicos, algumas das atividades mais frequentemente adotadas pelas ongs são justamente aquelas mais próximas da comunicação de massa: produção de vídeos, programas de rádio, jornais, revistas e sites. Trata-se de entender a comunicação como coluna vertebral dos processos educativos - educar pela comunicação (LAURITI, s/d, p. 03) - e a interação social como base da aquisição de conhecimento.

A aproximação explícita entre educação e comunicação, no caso dos projetos do terceiro setor, torna frequente o interesse por gêneros e procedimentos jornalísticos. Alguns exemplos dessa apropriação aparecem nos trabalhos das organizações ligadas à Rede CEP – Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação. A importância do vínculo comunicação-educação para essas ongs está presente até na logomarca da rede:

A logomarca da Rede CEP tem como símbolo uma espiral centrífuga, de onde sai um neologismo denso de significado: *educomunicação*. Se perguntarmos para qualquer das organizações que compõem a rede o que caracteriza suas ações, a resposta será uma, sem exceção: “fazemos educação, pela comunicação, usando a mídia, com muita participação” (SOARES, 2008, p. 08).

Nessas organizações, os jovens têm contato com diversas linguagens da comunicação: vídeo, foto, rádio, jornal, sites. E são variados os percursos escolhidos, que às vezes envolvem formação de educadores e estudantes, às vezes só de jovens. Na Associação Cidade Escola Aprendiz (SP), entre diversas outras atividades, tem destaque a produção de conteúdo para site noticioso. Já na Cipó – Comunicação Interativa (BA), o vídeo é um dos carros-chefes. Os jovens da ong Comunicação e Cultura (CE) encontram um foco bem delimitado: produção de conteúdo para jornal. No projeto Luz, Câmera... Paz!, da ong Ciranda (PR), o audiovisual também está no centro das atenções.

Seja qual for o percurso escolhido, os jovens produtores de conteúdo necessariamente são familiarizados com equipamentos, linguagens e, necessariamente se aventuram, de diferentes formas, a interagir com o mundo. Interação que pode ser chamada de pesquisa, conversa, entrevista. Só que toda inclusão de um gênero em ambiente educacional, como vimos anteriormente, faz dele um gênero escolar, isto é, adaptado. Por isso, o que nos interesse aqui é muito mais entender as potencialidades exploradas pelos educadores e estudantes ao incorporarem a entrevista e especialmente a entrevista sobre história de vida em suas práticas, do que identificar a fidelidade dessa prática a uma pretensa modalidade “jornalística” da entrevista.

As experiências citadas acima e muitas outras, como as do projeto Educom.rádio e das revistas Menisquência (Instituto Sala 5 - SP) e Viração (Viração Educomunicação - SP), mostram que, sim, é possível motivar crianças e jovens a interagir com o mundo que os cerca de um modo “jornalístico”, extraindo daí benefícios para o ensino-aprendizagem. Pela descrição que fazem do trabalho realizado, as ongs e oscips parecem frequentemente exercitar a flexibilidade, adaptando as demandas às possibilidades do contexto. Ou seja, os jovens podem trabalhar com autonomia ou sob supervisão, em duplas, grupos ou sozinhos; podem gerar conteúdo filmando, fotografando, entrevistando uns aos outros, pessoas do ambiente escolar, familiar, do bairro ou também, em situações específicas, em ambiente externo e desconhecido. “Em alguns momentos o que vale é a busca de autonomia, em outros é a

necessidade de apoio e respaldo do professor. A metodologia permite a adaptação flexível a essas realidades” (REDE, 2008, p. 36).

Mais relevante do que o modo como ocorre a interação entre os jovens e suas fontes parece ser o fato de que ela ocorre e é transformadora. Especialmente quando ela colabora na aquisição de conhecimento sobre o contexto no qual estão inseridos – família, escola, bairro, cidade. Olga Von Simson cita o problema recorrente, no Brasil, de apagamento da memória familiar no caso do migrantes que se deslocam para regiões metropolitanas e terminam por viver em periferias sob condições precárias: “Assim, as raízes rurais ou interioranas do grupo familiar lhes são ocultadas, privando esses jovens de uma história familiar que lhes permita entender de onde provém o grupo familiar e qual o papel de seus pais e deles próprios no desenvolvimento do bairro e da cidade em que residem” (VON SIMSON, 2010, p. 01). Citando o trabalho de outros pesquisadores, a autora afirma que, com suas pesquisas, chegou à mesma conclusão: a importância, para os adolescentes, “do conhecimento das raízes e das trajetórias familiares que, quando negadas ou fantasiadas, impedem os adolescentes de realizar um importante processo de desenvolvimento psicológico, próprio dessa fase, que é a passagem de uma agressividade concreta para uma agressividade sublimada no campo da arte” (VON SIMSON, 2010, p. 04).

Portanto, a experiência de conversar-ouvir-entrevistar pode exercer um importante papel na construção da identidade dos jovens. Ainda mais quando essa experiência está aberta à memória, que é indissociável das histórias de vida. Memória que, como diz Zilda Kessel, é uma importante construtora de vínculos: “a memória é produzida e construída socialmente, é fruto de negociação permanente entre indivíduos e grupo. Ela possibilita criar vínculos e construir o sentimento de identidade e pertinência, assim como o de diferenciação e de alteridade” (KESSEL, 2003, p. 26). Memória coletiva e individual colaboram uma com a outra: “A memória individual está permeada pelas memórias dos diferentes grupos aos quais o indivíduo pertence” (Ibid., p. 26). E a sensação de “ser parte de”, o sentimento de pertencimento é alimentado pela crença no compartilhamento de um mesmo passado. Não à toa a entrevista tem sido usada pedagogicamente como base da interação que constrói a memória, pois “a memória coletiva e a individual têm na oralidade o seu veículo privilegiado” (Ibid., p. 26).

Possivelmente vem daí – isto é, do fato de acionar identidades, pertencimento, vínculos, emoções - o caráter fortemente empático da entrevista sobre história de vida. Ela

traz em si a possibilidade de identificação, da experiência de “colocar-se no lugar do outro”. E, assim, talvez também traga a motivação necessária à experimentação da escrita. Como dizia Freinet, “o problema essencial da educação não é de modo algum o 'conteúdo' do ensino, mas a preocupação que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (FREINET, 2004, p. 18). E ele mesmo sugeria: “Descubra e utilize o apelo das necessidades vitais, individuais e sociais” ou “Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário”. Em síntese, o que está sendo dito é: sendo a a entrevista sobre história de vida um gênero muito próximo da conversação cotidiana de cunho biográfico, talvez seja possível tirar partido da familiaridade do estudante com o gênero (e também do seu possível interesse sobre o tema) como forma de motivar a escrita.

Outro aspecto relevante no trabalho pedagógico com entrevistas e outros recursos de coleta de dados e geração de conteúdo é o estímulo à autonomia. Os estudantes que observam o mundo ao seu redor, refletem e interagem com ele, investigando-o, buscando assim conhecer aquilo que não sabiam, estão agindo como cientistas. Eles podem então abandonar o tradicional papel de “reprodutores de um conhecimento” (RIBEIRO, 2008) que encontram pronto, para assumir o de pesquisadores, realizando os próprios percursos que constroem o conhecimento. Esse percurso faz toda a diferença, inclusive para dar sentido ao conhecimento. Uma dificuldade que muitos educadores têm apontado como frequente e que torna as informações fragmentadas, descontínuas, vazias:

Os educandos podem ter hoje amplo acesso às informações, mas, ao mesmo tempo, dificuldades de construção de sentidos por falta de oportunidades de troca de experiências e de referências culturais indispensáveis. Os recursos informacionais são oferecidos, mas os meios de ação sobre os conteúdos são subtraídos. [...]

A perspectiva de propiciar, no contexto escolar, processos de resgate e construção da memória de comunidades locais, criando condições para a troca e garantindo que as experiências sejam resgatadas, valorizadas e socializadas, parece-nos um instrumento importante de enfrentamento do problema. [...] Para tanto a instituição escolar não mais se comprometerá com a transmissão de informações visando à homogeneização, mas com as mediações necessárias para que seus educandos tenham como construir sentidos e significados para si e para o mundo (KESSEL, 2003, p. 10).

Se há quem defina a entrevista jornalística como uma criteriosa técnica profissional, mais amplo ainda é o rigor para se realizar uma entrevista segundo os moldes da história oral. O que não tem impedido que, “inspirando-se” no modo como os oralistas trabalham e entrevistam, alguns pesquisadores estejam propondo ou colocando em prática projetos que compartilham a metodologia da história oral com jovens e crianças. Essas iniciativas de

oralistas são especialmente profícuas para o que está sendo discutido aqui, pois estão amparadas por reflexões mais sistemáticas sobre o modo de introduzir os gêneros e porque lidam não apenas com a entrevista, mas, quase sempre, com a “entrevista sobre história de vida”. O fato de partirem do campo da história não modifica o interesse aqui. Até porque existem distinções entre História e memória: “Se à História interessa apoios em documentos alheios, feitos no passado, à memória valem as reservas guardadas em reminiscências que se tornam sociais na medida de repetições” (MEIHY, 2008, p. 144). E, como afirmam vários oralistas, a história oral é de natureza interdisciplinar: “A história oral é uma área de estudo que, de partida, é interdisciplinar. [...] pode estar presente nos estudos de geografia, português, arte, etc. [...] Assim como a fotografia, não é fonte só da história, as narrativas da história oral podem e devem ser usadas por muitas disciplinas” (RIBEIRO, 2008, p. 101).

Apesar da importância da memória e das histórias de vida para todos nós, um trabalho desse tipo solicita uma sensibilização prévia à proposta, seja ela dirigida a estudantes ou a professores. A maioria das pessoas tem resistência em acreditar que as suas vidas ou as daqueles que lhes cercam têm atrativos suficientes para serem objeto de interesse alheio. Muitos têm dificuldade em ver a importância dos pequenos gestos, do prosaico, a beleza do cotidiano, da vida comum. Até porque, como todos sabemos, as instituições escolares tradicionalmente sempre transmitiram “conhecimentos considerados relevantes por grupos socialmente hegemônicos” (KESSEL, 2003, p. 9). O que não incluía famílias e comunidades próximas, nem a história dos vencidos. Por isso, em um projeto de história oral para professores e estudantes, o primeiro passo da equipe de Zilda Kessel, foi, por meio de uma oficina de 8h, “sensibilizar o grupo de educadores para a importância da memória como instrumento pedagógico” (KESSEL, 2003, p. 83). O que foi feito com atividades envolvendo recursos como fotografias dos participantes, que são objetos “portadores de memória” e auto-retratos escritos (pequenas auto-biografias). E também com a realização de alguma entrevista sobre história de vida, mesmo rápida e improvisada, que funciona como um exercício esclarecedor.

Uma outra forma de realizar essa sensibilização e oferecer “referências para os alunos sobre o gênero que será produzido” (INSTITUTO, 2008, p. 01) é promover o contato com relatos (escritos, em áudio ou vídeo) sobre histórias de vida. No projeto Memória Local, uma parceria do Museu da Pessoa com o Instituto Avisa Lá, professores e estudantes são apresentados a vários livros, escritos para crianças, que conjugam memória e histórias de

vida. Vão assim entendendo melhor o que eles próprios farão. As crianças também são estimuladas a conversar com pais e avós sobre temas de antigamente; fazem desenhos e contam suas histórias; ouvem histórias; fazem passeios em grupo; conversam com moradores, trazem informações para a sala; participam de atividades com fotos, jornais e outros objetos que possam acionar o tema da memória, entre outras atividades. A mesma preocupação de sensibilização para o trabalho com a memória aparece entre as sugestões da professora Suzana Ribeiro, do Núcleo de Estudos em História Oral (Neho-USP): “é importante que os estudantes tenham contato com uma entrevista feita. Portanto, o professor poderá levar um áudio, ou um vídeo para que todos ouçam e/ou assistam. [...] os estudantes terão liberdade de escolher seus próprios caminhos, mas esse exercício funcionará como um modelo” (RIBEIRO, 2008, p. 103-104).

O estímulo à autonomia, a conquista da motivação, o “despertar da sede” de que falava Freinet, começa na escolha do tema e do entrevistado. Uma escolha que precisa atender aos anseios dos estudantes, nem sempre claros para eles mesmos. O papel do educador seria o de auxiliá-los a construir essa escolha. Por isso não se deve ter pressa, alerta Suzana Ribeiro. Ela sugere uma fase inicial de exploração de temas, de sistematização de um projeto, que vai ajudar a trazer à tona as motivações. E daí ir ajudando-os a pensar sobre pessoas cujas histórias estariam relacionadas a tais temas: “Outra questão importante é 'você conhece alguém que pode contar essa história?', pois assim eles vão assumindo o papel de coordenadores da pesquisa e relacionando aquela discussão com seus conhecimentos pessoais” (RIBEIRO, 2008, p. 102). No projeto Memória Local, também se aconselha o respeito ao interesse dos estudantes em relação ao entrevistado, que frequentemente é escolhido entre os próximos: parente de um aluno, funcionário da escola, pipoqueiro da esquina. Como, nesse projeto, muitas vezes estudantes muito novos são apresentados à metodologia da história oral, uma das preocupações é localizar pessoas que encarem com responsabilidade essa conversa com crianças que podem não ter mais de 8 anos de idade:

A pessoa a ser entrevistada não precisa ser famosa ou ter sido reconhecidamente importante na comunidade em que vive, também não é necessário que ela seja especialista em um assunto. Na realidade, como estamos trabalhando com depoimentos e histórias de vida de pessoas comuns, o fundamental é que o entrevistado seja alguém com disponibilidade para contar sua história, para responder às perguntas e curiosidades dos alunos (INSTITUTO, s/d, p. 01).

A preparação para o momento da entrevista envolve vários aspectos: problematização

do ato de entrevistar, elaboração de perguntas a serem feitas, treinamento no manuseio dos equipamentos, distribuição de funções, acertos sobre condução da entrevista, etc. Mesmo que os entrevistadores-estudantes sejam muito jovens, podem compreender que a situação é especial e requer alguns cuidados. Encontrando o tom adequado, como recomenda Suzana Ribeiro, é possível e adequado falar com os alunos sobre “a importância de ouvir”, sobre “demonstrar respeito” pelo que está sendo dito na entrevista, que faz parte “das experiências de uma vida”. E que, ao lembrar as suas experiências, os entrevistados “podem ter dificuldade de falar sobre alguns assuntos, gaguejar e até mesmo se emocionarem” (RIBEIRO, 2008, p. 104). Ou seja, é necessário introduzir os jovens entrevistadores a uma etiqueta da entrevista sobre história de vida, na qual interromper o entrevistado, falar demais e fazer perguntas embaraçosas não significa ser bom entrevistador (RIBEIRO, 2008).

A elaboração de um roteiro para a entrevista é a etapa seguinte, a ser realizada pelos alunos junto com o professor. Definir as perguntas e a ordem em que serão feitas. Em trabalhos de história oral, Suzana Ribeiro sugere pedir que cada estudante elabore quatro ou cinco questões, em sala ou em casa, com a correspondente justificativa por escrito, explicando o que esperam descobrir com a questão proposta. A discussão e escolha das questões, feita em sala, levaria em conta a facilidade de respondê-las, a pertinência às intenções do trabalho e o estímulo à fala do entrevistado, “assim estão descartadas as questões que podem ser respondidas com um simples sim ou não” (RIBEIRO, 2008, p. 105).

A escolha da forma de registro da entrevista é uma decisão relevante. Tem a ver com os recursos disponíveis, faixa etária dos estudantes, proficiência do professor e objetivos pretendidos. Áudio, vídeo, fotos, anotações, produção de desenhos. Muitas opções são tentadas por educadores. Cada uma com suas vantagens e desafios. Quando os recursos são limitados, só há um equipamento, do professor, e os estudantes são muitos novos, pode-se até conceber um formato em que o registro digital é feito pelo professor, cabendo a alguns alunos a produção de desenhos e anotações por escrito. Nesse registro é interessante não esquecer dos próprios entrevistadores, da situação da entrevista. Ou seja, recomenda-se, sempre que possível, registrar em vídeo ou em foto os estudantes com o entrevistado e entrevistando, pois isto fortalece a importância do evento: “Produzir imagens do momento do encontro é algo que envolve os estudantes e marca sua presença naquele evento. [...] Os estudantes devem ser fotografados com o entrevistado, em sua situação de entrevistadores e ouvindo o que está sendo narrado” (RIBEIRO, 2008, p. 107).

O treinamento para o uso de equipamentos eletrônicos, diz Suzana Ribeiro, “normalmente, é etapa mais complicada para o professor que para o estudante, que filho do seu tempo, está muito mais íntimo de toda a linguagem tecnológica” (RIBEIRO, 2008, p. 105). A situação ideal é a de que todos os estudantes aprendam e treinem ao menos o básico, que lhes permita realizar um registro simples. Para a situação concreta da entrevista, entretanto, recomenda-se que as funções estejam claras: quem vai registrar e de que forma. Isto se aplica especialmente quando a entrevista é feita ao mesmo tempo por toda a classe ou em grupos. Nesses casos, a tarefa de registro poderia ficar a cargo de alguns estudantes, enquanto os colegas assumiriam outras funções.

Tratando-se de um contexto educacional e de uma entrevista sobre história de vida, a realização do trabalho em grupo, trios ou duplas pode ter algumas vantagens. Jornalistas, em geral, preferem fazer as entrevistas sozinhos. No máximo, o repórter vai acompanhado do fotógrafo ou cinegrafista. No caso da foto, pode ser feita em minutos ou em momento distinto da entrevista. Já há também muitos jornalistas que preferem se responsabilizar simultaneamente por imagem e texto.

Mas a segurança e prudência de uma jornalista experiente não pode ser comparada a de uma criança, um adolescente ou até a de um jovem adulto tentando aprender a ser jornalista. Fazer a entrevista acompanhado por alguns ou ao menos um colega fortalece e protege os envolvidos. A insegurança como entrevistador é o problema mais frequente. A presença dos colegas, que alternam as perguntas, evitam o silêncio, descontraem, normalmente tem um efeito muito positivo. Além disso, não se pode desconsiderar a responsabilidade de enviar estudantes para um ambiente externo no qual, potencialmente, há alguma chance de que ocorra algo desconfortável ou perigoso. Por isso também é prudente escolher entrevistados entre pessoas conhecidas, no caso de projetos com crianças, e realizar a entrevista necessariamente na escola. Até porque o deslocamento de crianças envolve várias questões. Para os alunos mais velhos, o grau de dificuldade deve ser dosado em função da maturidade do estudante, intimidade com o tema e potenciais riscos¹⁹.

¹⁹ Durante alguns anos orientei estudantes de Jornalismo na produção de reportagens. A ocorrência de situações “desagradáveis” foi bastante rara. Ainda assim não deve ser ignorada. Um entrevistado irritado, que diz alguma grosseria, perder-se em uma área desconhecida da cidade, entre outros episódios, são situações que ocorrem com a ida a campo, mas são mais facilmente contornáveis. Pela minha experiência, uma atenção especial deve ser dada às mulheres. Numa ocasião, uma aluna me relatou o comportamento “estranho” de um entrevistado, que insistiu, em determinado momento da entrevista, para lhe mostrar a sua casa e ficou de peito nu, como se estivesse tentando estabelecer alguma “proximidade”. Na produção de textos para um jornal-laboratório sobre bairros periféricos, sempre tomei cuidado para aproximar os alunos de lideranças comunitárias que localizei previamente e que eram guias do repórteres-estudantes durante as apurações. Ainda assim, uma vez duas alunas resolveram ir sozinhas ao bairro e foram assaltadas. Dias

Entre os oralistas, a presença de mais de um entrevistador é encarada com maior naturalidade. Sim, muitos também preferem trabalhar sozinhos. Mas mesmo eles aceitam a utilidade de dividir o momento com outras pessoas em determinadas situações. Em história oral, a entrevista está inserida no âmbito de um projeto, que, por sua vez, frequentemente envolve outros pesquisadores, membros da mesma instituição. O que leva muitas vezes ao envolvimento de várias pessoas numa entrevista. Isto ocorre em projetos desenvolvidos em universidades, ongs, instituições privadas e públicas. Há situações em que a presença de mais de um entrevistador é inclusive vista como altamente recomendável:

Parte do refinamento do processo de trabalhar com testemunhos, sobre o qual Laub começou a discorrer, foi a conclusão de que era importante ter dois entrevistadores presentes à hora da entrevista. Ele foi bastante claro com relação ao objetivo disso: além de prestar apoio ao entrevistador principal, o segundo evita que o primeiro seja atraído para as profundezas do trauma juntamente com o narrador (CLARK, 2009, p. 168).

Em seu texto, a pesquisadora Mary Clark aborda especialmente trabalhos de história oral e medicina narrativa que lidam com traumas, memórias de violência. O trecho acima se refere ao trabalho da psiquiatra Dori Laub, “que aprimorou a técnica do vídeo-testemunho sobre o Holocausto e, a partir disso, um caminho para a recuperação pelo narrar” (CLARK, 2009, p. 161). Nem toda entrevista sobre história de vida lida com temas tão graves, o que não significa que a dor esteja ausente. Toda vida tem as suas grandes ou pequeninas tragédias, momentos de incerteza, despedidas, frustrações. Relembrar esses episódios deflagra emoções que, como percebeu Dori Laub, podem contagiar o entrevistador.

Ser tocado pela história do outro, identificar-se, importar-se, refletir, emocionar-se com ela é uma vantagem, não um problema. É justamente essa possibilidade que torna especial o trabalho com histórias de vida. O cuidado que deve se ter é o de não chegar a um ponto no qual a emoção inviabiliza o trabalho ou impede que o entrevistador traga de volta, a salvo, o entrevistado que mergulhou nas próprias memórias. Em contexto educacional, a questão tem importância ainda maior, pois crianças e adolescentes são pessoas em formação, com grande sensibilidade. Por isso seria muito inadequado expô-los a uma situação emocionalmente desestabilizante. Por outro lado, uma certa dose de emoção é inevitável, saudável e colabora para o desenvolvimento das crianças e jovens. No projeto Memória

depois, a câmera fotográfica roubada foi devolvida à líder comunitária que era nossa parceira. É preciso tentar prevenir situações ainda mais graves. Quando eu mesma estudava jornalismo, ouvi de uma professora o relato de que enviou alunos a bairros periféricos para produzir reportagens e que uma aluna sofreu violência sexual.

Local, diversas professoras narraram a emoção dos seus jovens alunos durante a tão esperada e ensaiada entrevista. Em alguns casos, as crianças se emocionaram ao ponto de chorar durante a entrevista. Em casos assim, à emoção despertada pela própria história narrada, soma-se a tensão pela situação de entrevistar, insegurança diante de uma situação atípica, necessidade de improvisar, interagir com um estranho. Lidar com essa emoção e com o desajuste momentâneo que ela provoca, certamente será mais fácil se o entrevistador tiver companhia. Que, no caso das crianças, serão colegas e o professor e, no caso dos mais velhos, podem ser alguns ou ao menos um colega.

Na realização das entrevistas, os jornalistas costumam se adaptar às condições que encontram. O local e horário podem não ser os melhores possíveis, a entrevista pode ter sido marcada por um colega (produtor) e pode ser registrada por outro (cinegrafista). Já os oralistas, muitas vezes buscam aliar bem-estar do entrevistado com a criação de condições adequadas para o registro: controle de ruídos, iluminação, sem presenças externas. Uma entrevista feita por estudantes pode e deve envolvê-los em todas as etapas. Projetos que envolvem crianças costumam tratar o momento da entrevista como um dia de festa, tudo é diferente e especial. Ainda que a ideia não precise ser adotada do mesmo modo com estudantes mais velhos, tratar um convidado de forma gentil é sempre uma boa escolha. E também ajuda os estudantes a encararem o momento como relevante. No projeto Memória Local, por exemplo, os estudantes exercem funções como: convidar o entrevistado (pode ser feito inclusive convite elaborado por escrito), participar da arrumação da sala com toalha na mesa, flores, lanche (para a celebração final com toda a turma), recepcionar o entrevistado e encaminhá-lo à sala, fazer perguntas, registrar o momento da entrevista (em vídeo, áudio, fotos, anotações, desenhos), agradecer ao entrevistado (com uma lembrancinha da turma).

Alguns acertos prévios podem colaborar também para a realização da entrevista. Disposição das cadeiras e definição do local onde todos sentarão é uma delas. Aqueles que farão perguntas não podem estar muito distantes, pelo risco de não serem ouvidos. Os que farão o registro também precisam de localização estratégica. Levantar a mão para ser visto, antes de fazer uma pergunta, costuma ser boa opção para que o entrevistado identifique rapidamente quem lhe pergunta algo. Num grupo sempre é bom lembrar também a importância de não monopolizar e deixar os colegas fazerem suas perguntas. E quanto aos casos, já citados anteriormente, quando o entrevistado titubeia, fica emocionado, pode ser feita “uma pausa na gravação da entrevista, para que o narrador possa se reestruturar”

(RIBEIRO, 2008, p. 104).

É importante, entretanto, que a preocupação com os detalhes não obscureça o objetivo central: proporcionar aos alunos o momento de encontro e diálogo. Todos esses aspectos listados até aqui são apontados por várias pesquisadores como importantes para a realização de um trabalho pedagógico com entrevistas sobre histórias de vida. Mas pode não ser possível atender a todas as recomendações e acasos acontecem, por vezes trazendo surpresas até desagradáveis. Ou seja, as coisas podem não sair conforme o pretendido. E, ainda assim, o objetivo central será plenamente atingido se o principal for preservado: o cuidado e respeito com que tudo foi feito. Nesse caso, como explica Zilda Kessel, o recado será dado aos estudantes:

A entrevista é um momento de encontro, gera o diálogo entre pessoas de idades, experiências e vivências muito diferentes. É ali que se materializa o estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade. Qual um rito, a escola acolhe esta comunidade, dá voz aos seus integrantes, normalmente idosos, e valoriza a experiência de cada um deles. O gesto de acolhimento, que envolve educadores e é compartilhado com as crianças, durante toda a preparação, carrega a mensagem mais importante, o ensinamento mais valioso dos projetos de memória. É como se disséssemos às crianças “isto importa” (KESSEL, 2003, p. 130-131).

Finalizada a entrevista, começa uma outra etapa, importante para jornalistas, oralistas e também para educadores que se interessam pelas formas de aprendizagem que lidam com o “aprender fazendo”: a devolução. Isto é, a socialização da entrevista, que deve servir de base para reflexões, discussões e também para a criação de conteúdos e produtos. Para os estudantes, o engajamento nessa produção é muito relevante, como já foi abordado no capítulo anterior. Retomando então uma reflexão de Kaplún: é o esforço que fazemos para expressar uma ideia de modo compreensível que nos faz compreendê-la efetivamente (KAPLÚN, 1998, p. 234). Há também um prenúncio de cidadania no ato de envolver-se na investigação e socialização de uma história que pode interessar a outros, como percebeu uma professora norte-americana que trabalhou com história oral: “I watched as my students connected to worlds outside of their own, as they developed a sense of something greater than themselves” (MCKIBBIN, 2005 apud RIBEIRO, 2008, p. 103). Para aquele que narra, o fato da sua vida ter sido tema de uma entrevista já é, por si só, algo relevante. Mas ampliar ainda mais o alcance da história contada, torná-la palpável em um desenho, um texto, uma exposição, um site, é um sinal de valorização que afeta o narrador, seus familiares e a comunidade na qual ele está inserido.

3.2 PERFIL

3.2.1 Gênero escrito perfil jornalístico

Em jornalismo, o gênero que conta uma história de vida chama-se perfil. Ou que conta trechos de uma vida, ou até um aspecto dela. Mas o central é: trata-se de um texto que tem como foco a vida de uma única pessoa. Essa definição de perfil não é consensual, ainda que seja majoritária. Há quem utilize a expressão também para se referir a textos que buscam traçar um “perfil” ou panorama de grupos sociais, comunidades, etc.: “Reportagem perfil”, não necessariamente vinculada a acontecimentos, que explora e desvenda, com habilidades literárias, a notoriedade de pessoas, cidades, lugares e instituições” (CHAPARRO, 1998, p. 95). A mesma concepção aparece num livro de Ricardo Kotscho: “Filão mais rico das matérias chamadas humanas, o perfil dá ao repórter a chance de fazer um texto mais trabalhado – seja sobre um personagem, um prédio ou uma cidade” (KOTSCHO, 2002, p. 42)²⁰. A maior parte dos autores de comunicação, entretanto, recorre à palavra perfil na mesma acepção que estamos utilizando aqui. Dizem Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari: “Em jornalismo, perfil significa enfoque na pessoa – seja uma celebridade, seja um tipo popular, mas sempre o focalizado é protagonista de uma história: sua própria vida” (SODRÉ, 1986, p. 126).

Retrato, personalidade, pessoa e biografia são outras palavras utilizadas para definir o que estamos chamando de perfil. Jorge Pedro Sousa descreve a “reportagem de personalidade” como “Reportagem cujo tema central é uma pessoa, relatando, por exemplo, a sua vida (reportagem biográfica), o seu dia a dia, etc.” (SOUSA, 2001, p. 261). Na bibliografia francesa a palavra retrato (portrait) está muito associada ao gênero. Jean-Luc Martin-Lagarrette define assim o “retrato (perfil)”, que ele situa entre os “gêneros de comentário”: “Artigo que desenha a personalidade de alguém (conhecido ou não) através das suas características: biografia, actividades, declarações, maneira de ser, aparência física...” (MARTIN-LAGARDETTE, 1998, p. 67). Oswaldo Coimbra utiliza a palavra perfil como sinônimo de “texto jornalístico sobre uma pessoa” (COIMBRA, 2002, p. 117). Mas também adota expressões como “reportagem descritiva de pessoa” ou “texto descritivo de pessoa” (2002). Sergio Vilas Boas incorpora à sua definição a ideia de biografia:

O perfil jornalístico é um texto biográfico curto (também chamado *short-term biography*)

²⁰ Apesar dessa afirmação, todos os exemplos citados por Kotscho no capítulo são de perfis de indivíduos.

publicado em veículo impresso ou eletrônico, que narra episódios e circunstâncias marcantes da vida de um indivíduo, famoso ou não. Tais episódios e circunstâncias combinam-se, na medida do possível, com entrevistas de opinião, descrições (de espaço físico, épocas, feições, comportamentos, intimidades etc.) e caracterizações a partir do que o personagem revela (às vezes sem dizer) (VILAS BOAS, 2002, p. 93).

Não há consenso também sobre a categoria na qual o perfil deveria ser enquadrado: entre os gêneros de comentário (MARTIN-LAGARDETTE), interpretativos (MARQUES DE MELO), narrativos (AGNÈS apud SEIXAS) ou entre as formas de relatar, que documentam e memorizam ações humanas (DOLZ E SCHNEUWLY). Entretanto, não há interesse aqui em entrar nessa discussão. Primeiro, seria preciso definir um critério a ser adotado para a classificação, pois elas muitas vezes focam aspectos distintos dos textos. Como explica Lia Seixas, algumas classificações utilizam como critério “os tipos que ocupam a mídia impressa, ou seja, pelo suporte” (SEIXAS, 2009, p. 48). Outras observam a estrutura textual (descritiva, narrativa ou argumentativa), a finalidade (interpretativa, informativa, opinativa, etc.), a autoria, os processos produtivos (SEIXAS). Mas nosso desinteresse pela classificação vem principalmente do fato de que, numa perspectiva bakhtiniana, que observa a dialogia, que entende os gêneros como apenas “relativamente” estáveis, não faz muito sentido caminhar numa direção que tenta engessar os gêneros, imobilizar o imobilizável. Para o nosso interesse é suficiente constatar que, ao contar uma história de vida, o escrevente, “em certa medida”, dialoga com gêneros que narram ou relatam/memorizam ações humanas. Ainda que escolha fazer digressões de cunho descritivo, argumentativo, comentários, interpretações e trazer informações.

Para a maioria dos autores, o perfil seria um tipo ou “subespécie” (CHAPARRO) de reportagem. Para entender o que isso significa, é útil recuperar a distinção entre notícia e reportagem. A notícia é o texto mais recorrentemente associado ao jornalismo. A sua característica principal é trazer uma informação nova: “[...] a notícia é o relato de um fato, de uma ideia ou de uma situação que esteja, no momento, atuando no seio da comunidade a que o jornalismo serve” (BELTRÃO, 1969, p. 107). E esse relato deve responder

às perguntas básicas da informação, que são as seguintes:

- 1) - QUÊ? (ou seja, a ação – o que ocorreu ou o que vai ocorrer);
- 2) - QUEM? (o agente, o personagem ou os personagens, o autor da ação, o elemento humano ou do reino animal, sem cuja existência não há narração);
- 3) - QUANDO? (o tempo, o momento em que decorre a ação);
- 4) - COMO? (o modo, as circunstâncias da ação);

- 5) - ONDE? (o lugar, o sítio em que se registra o fato, o ambiente em que se fere a ocorrência ou se substancia a situação narrada); e
 6) - POR QUÊ? (o motivo, as razões da ação, as suas causas, finalidades, objetivos) (BELTRÃO, 1969, p. 108).

Outro aspecto importante da notícia é que os fatos aparecem em ordem decrescente. Isto é, os mais relevantes são citados antes dos menos importantes. Não existe portanto a intenção de construir um clímax, de preservar informações para “prender” o leitor até o final do texto, recurso muito explorado na literatura. Esse formato é conhecido como pirâmide invertida: “O redator seleciona os incidentes mais substanciais para encimar a construção (cabeça); vai colocando em seguida outros fatos e detalhes para terminar com aqueles de menos interesse e valor. Assim o texto assume a forma gráfica de uma pirâmide invertida” (BELTRÃO, 1969, p. 115).

E a reportagem? Como escreveu Luiz Beltrão, “a notícia vem ao jornalista”, mas é o jornalista que “vai à procura da reportagem” (BELTRÃO, 1969, p. 195). Na reportagem, o objetivo não é mais relatar fatos novos, e sim, tratar de “um assunto conforme ângulo preestabelecido” (LAGE, 1999, p. 46). Ela pode até ser produzida pela repercussão de uma informação nova, mas aborda aspectos que vão além, busca ampliar, interpretar, trazer desdobramentos, causas, consequências. Ainda segundo Nilson Lage, a reportagem envolve nível de planejamento distinto da notícia, a estrutura do texto é menos rígida e a linguagem é mais livre. É possível abandonar o lead, a pirâmide invertida e usar recursos literários. A dimensão da reportagem também é distinta. Ela pode ter o tamanho de uma notícia, como pode ser bem maior, ocupando várias páginas de uma publicação, ou até transformar-se em livro, o livro-reportagem. Como o seu conteúdo não se esgota na informação nova, a reportagem não envelhece tão rápido quanto a notícia. Por isso é o gênero das revistas semanais e mensais.

O perfil seria, portanto, um tipo específico de reportagem: aquela com teor biográfico. Mas, é bom que se diga, na bibliografia da área frequentemente o perfil não é citado. E nem sempre é incluído entre os gêneros a serem praticados nos cursos superiores de comunicação²¹. Possivelmente porque nem todos o consideram um gênero “muito sério”. Entre os que veem com desconfiança o espaço dado no jornalismo às histórias de vida, há o

²¹ Além de ter papel decisivo na escrita, o gênero escolhido interfere também no planejamento e apuração, como explica Maria Elisabete Antonioli: “No planejamento da cobertura, o gênero proposto já deve ser observado, haja vista as especificidades que dele deverão ser extraídas. [...] elementos constantes do relato de determinado gênero jornalístico estão, também, na apuração” (ANTONIOLI, 2012, p. 03-04).

temor da abordagem estereotipada, como já citamos. É possível que alguns também considerem pouco relevante tratar de histórias de anônimos, com vidas prosaicas, sem nada de surpreendente. Justamente o tipo ideal de perfilado para Joseph Mitchell, que foi “um repórter com verdadeiro horror a notícias”. Segundo João Moreira Salles, Mitchell “ficava tristíssimo quando alguém dizia que seus personagens eram pequenos. Em seus escritos não passeiam vedetes, nem políticos, nem assassinos, nem capitães da indústria. Ninguém vence, morre, fica rico ou se supera. O que não significa que não sejam todos personagens extraordinários” (SALLES, 2003, p. 145). Esse mesmo desprestígio das histórias de vida como tema levou a um desinteresse pela biografia. Entre historiadores, ela já foi considerada um gênero menor.

Por que o gênero biográfico foi desvalorizado aos olhos de quase todos os historiadores profissionais para ressurgir em anos recentes? Curiosamente, a desvalorização teve muito a ver com novos caminhos trilhados pelos especialistas, a partir das primeiras décadas do século 20.

Um ponto de referência sempre citado é a chamada Escola dos “Annales” [ligada à revista francesa “Annales d'Histoire Économique et Sociale”, criada em 1929], em que se destacaram nomes como os pais fundadores Lucien Febvre, Marc Bloch e, sucessivamente, Fernand Braudel e Emmanuel Le Roy Ladurie.

Esses autores não tiveram por objetivo extrair leis da história, à semelhança das ciências naturais, na linha dos positivistas. Mas trataram de aprofundar o conhecimento histórico, criticando a chamada “história-batalha” e o excessivo interesse no estudo dos grandes personagens.

Tipicamente, Braudel [1902-85] voltou-se para o ritmo das mudanças mais lentas, para a história de longa duração, corporificada na história das mentalidades (FAUSTO, 2009, p. 03).

Mesmo quem defende a importância do perfil pode assumir uma perspectiva pessimista, enxergando uma redução no espaço e diminuição na qualidade. “Os raros perfis que tenho visto em publicações nacionais representam uma quase-negação dos valores humanistas que pautavam as reportagens de quarenta anos atrás” (VILAS BOAS, 2003, p. 28).

Mas também é possível abordar esse aparente desprestígio do texto jornalístico de caráter biográfico sob outros pontos de vista. O primeiro aspecto diz respeito ao espaço que será dado à história de vida. São muitas as possibilidades. Como explicam Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari (1986), já citados no início desse capítulo, o relato biográfico pode ocupar um trecho de uma reportagem. Pode ser um complemento. Pode também ser o centro do texto, nesse caso um perfil, que assume dimensões muito variáveis: uma modesta reportagem com duas laudas, uma reportagem especial com algumas páginas, uma grande reportagem com muitas páginas, ou um livro-reportagem perfil. Independente da extensão, todas essas modalidades são formas de abordar histórias de vida em textos jornalísticos. E

nunca deixaram de ser publicadas. Como lida com tema não factual que exige muita sensibilidade na apuração e na escrita, o perfil costuma ser associado ao *New Journalism* ou Jornalismo Literário. Isto é, uma forma de apuração e escrita jornalística que incorpora recursos tipicamente literários e que, para muitos, não tem tido mais espaço nas redações contemporâneas.

Estudioso do tema, Sergio Vilas Boas (2003) indica as pistas para quem deseja compreender o espaço do perfil no jornalismo. Segundo ele, perfis vêm sendo publicados na imprensa há 200 anos. Mas nos últimos 50 anos é que apareceram o que ele chama de “perfis longos, em profundidade e escritos literariamente”. Revistas norte-americanas aparecem em destaque como espaços onde foram publicados perfis antológicos. Ele cita *Esquire*, *The New Yorker*, *Vanity Fair*, *Life*, *Harper's*, *People* e *Biography*. No Brasil, *O Cruzeiro*, *Realidade*, *Senhor* e *Manchete*. Joseph Mitchell foi um desses jornalistas precursores. Para muitos, o melhor. Contratado em 1934 pela *The New Yorker*, encontrou nessa revista o ambiente ideal para suas experimentações de linguagem e conteúdo. Pois lá a liberdade e apoio eram incondicionais. O jornalista nunca era pautado, tinha todo o tempo que julgasse necessário, todo o espaço de que precisasse (o texto poderia ser publicado em partes) e apoio financeiro (SALLES, 2003). Além de utilizar “técnicas de ficção” em seus textos, Mitchell incorporou “ao repertório do jornalismo o perfil do homem anônimo” (SALLES, 2003, p. 148). Ou melhor, lançou um holofote sobre essas pessoas e sobre o gênero, pois estava na prestigiada *The New Yorker*: “Ter um texto aceito pela *New Yorker* equivalia a uma sutil mudança de status. Repórteres que começavam a publicar na revista viam-se subitamente chamados de escritor; a crítica se referia aos seus escritos como 'sua obra'” (SALLES, 2003, p. 144).

Quando afirma que falta espaço hoje para um “jornalismo visceral”, Vilas Boas se refere a esse jornalismo da *The New Yorker*, da *Realidade*, com semanas para apurar, com textos longos e linguagem literária. Mas será que o jornalismo é apenas o que as grandes publicações das grandes cidades publicam? E mesmo essas publicações não podem se reinventar? Especialmente porque, em jornalismo, a rotatividade de profissionais é constante. Monica Martinez identifica um movimento contrário, de interesse pelo Jornalismo Literário. Ela credita isso a alguns fatores, como estímulo do mercado editorial, com novas ofertas de títulos (especialmente por meio da coleção Jornalismo Literário, da *Companhia das Letras*), cursos de aperfeiçoamento e especialização. E, acrescentaria eu, disciplinas em cursos de graduação. O que tem levado a um aumento do número de pesquisas sobre o tema. Esse

último aspecto Martinez comprova analisando *papers* submetidos à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Pesquisando nos anais das últimas edições do Intercom, também localizei um dado interessante: o gênero perfil aparece como tema central de artigos apenas de jovens pesquisadores, que participaram do Intercom Junior. Portanto, pode estar havendo, sim, entre os mais jovens, uma redescoberta do perfil e de outros gêneros. Ou até uma reinvenção.

O “desprestígio” do perfil no jornalismo talvez seja apenas aparente. É sabido que, nos últimos anos, os trabalhos de conclusão de curso ganharam fôlego nos cursos de jornalismo. Muitos estudantes têm optado pelas grandes reportagens e livros-reportagem. E algumas vezes esses trabalhos têm caráter biográfico. Em todo o mundo têm surgido também veículos colaborativos para compartilhamento de conteúdo via internet. Uma experiência brasileira que já acolheu milhares de textos é o portal *Overmundo*. Muitos deles produzidos por jornalistas ou estudantes de jornalismo, que encontram ali espaço para textos e temas intensamente criativos. Mas é possível localizar exemplos até nos jornais convencionais. As reportagens, como já foi dito, são o gênero por excelência das revistas. Muitas vezes não nos damos conta, mas o teor biográfico aparece, sim, em muitas delas. Para citar apenas um caso: ao menos metade das reportagens publicadas mensalmente na revista *Serafina*, da *Folha de S. Paulo*, são claramente biográficas. No mesmo jornal, textos biográficos aparecem com frequência, especialmente nas editoriais *Ilustrada* e *Cotidiano*. Nem sempre o gênero escolhido é a reportagem. O relato em primeira pessoa tem sido usado em vários momentos. No jornal *O Estado de S. Paulo*, a seção *Paulistânia* frequentemente publica perfis. Fora do eixo Rio-São Paulo, ocorrem muitas experimentações que, frequentemente, permanecem desconhecidas. No Rio Grande do Sul, no final da década de 90, a jornalista Eliane Brum publicou dezenas de textos no jornal *Zero Hora* sobre a vida de pessoas comuns em situações comuns. Muitos deles belíssimos perfis depois reunidos no livro *A vida que ninguém vê*, que recebeu um prêmio Jabuti. Na Bahia, entre 2000 e 2008, o jornal *Correio* publicou o caderno semanal *Correio Repórter*, com perfis e grandes reportagens (uma única reportagem poderia ocupar cinco páginas formato *Standard*). A apuração e escrita levavam, no mínimo, quatro semanas. Várias delas eram de caráter biográfico e utilizavam todos os recursos literários que o repórter desejasse.

Citamos anteriormente o desprestígio da biografia, mas é preciso lembrar também que, nas últimas décadas, o gênero recuperou a sua força. Nos últimos anos, sejam elas escritas por

historiadores ou por jornalistas, “as biografias têm alcançado um grande sucesso editorial no Brasil, igualando até as vendas dos manuais de auto-ajuda e dos livros escritos por magos, anjos e esotéricos em geral. Em 1994, o *Catálogo brasileiro de publicações* anunciava um crescimento de 55% do gênero em relação a 1987” (SCHMIDT, 1997, p. 01). Segundo Schmidt, o destaque maior ficou por conta das biografias escritas por jornalistas. No Brasil, um dos mais bem sucedidos no ramo é Fernando Morais, autor de *Olga e Chatô - O rei do Brasil*. Mas historiadores também voltaram a se interessar pelo gênero: “Esta volta da biografia está relacionada com a crise do paradigma estruturalista que orientou uma porção significativa da historiografia a partir dos anos 60” (SCHMIDT, 1997, p. 02). Assim, ao invés de se dedicarem exclusivamente às estruturas e relações que comandariam os “mecanismos econômicos”, as “relações sociais”, as “formas do discurso”, os historiadores se voltam para a micro-história.

O retorno da biografia é um movimento internacional e perceptível em diversas correntes recentes, tais como a nova história francesa, o grupo contemporâneo de historiadores britânicos de inspiração marxista, a micro-história italiana, a psichistória, a nova história cultural norte-americana, a historiografia alemã recente e também a historiografia brasileira atual. Apesar das diferenças entre estas tradições historiográficas, é marcante em todas elas o interesse pelo resgate de trajetórias singulares (SCHMIDT, 1997, p. 03).

A referência à biografia não é aleatória. O parentesco entre a biografia e o perfil é evidente. Para alguns, os dois gêneros se distinguem pela dimensão e ambição. Mas também há quem enxergue nas limitadas páginas de um perfil as mesmas metas da biografia: “[...] o que buscam no espaço de poucos milhares de palavras é qualitativamente tão ambicioso quanto uma biografia convencional se propõe nas amplas e extensas páginas de um livro” (WEINBERG, 1992 apud VILAS BOAS, 2002, p. 94).

Em muitas dessas biografias, escritas por historiadores interessados em novas perspectivas, e em muitos desses perfis escritos por jornalistas de escuta atenta, transparece o interesse por um outro tipo de personagem: a gente miúda²². Analisando biografias da década de 90, Benito Schmidt afirma: “Chama também a atenção a escolha dos personagens biografados: não apenas os 'grandes homens' merecem esta dignidade, mas também as pessoas comuns, os subalternos, a 'gente miúda’” (SCHMIDT, 1997, p. 12). A mesma gente miúda que dominava os perfis de Joseph Mitchell: “ciganos, anarquistas, barmen, índios, surdos-mudos, bilheteiras de cinema, papais-noéis, exterminadores de ratos, criadores de baratas (o bichinho

²² Benito Schmidt (1997) defende que nas biografias escritas por jornalistas permanece o interesse prioritário pelos “indivíduos destacados”.

com antenas) de corrida, mulheres barbadas, pregadores de rua, crianças-prodígio” (SALLES, 2003, p. 145). Pessoas que também dominam textos de repórteres como Eliane Brum. A mesma gente que aparece com frequência em projetos de história oral.

Longe de ser trivial, esse reencontro com o homem comum e suas histórias toca em dimensões muito profundas. Para quem conta e para quem tem contato com essas narrativas, faladas ou escritas. Anteriormente, nesse mesmo capítulo, tratamos do que alguns autores consideram a “poder de cura” envolvido no ato de contar a própria história. Verena Alberti indiretamente evoca o mesmo tema ao relacionar narração com xamanismo e psicanálise. E afirma ainda que, no momento presente, o que teria restado da nossa imemorial tradição narrativa seria justamente a narração sobre o “eu”:

Esta forma moderna da técnica xamanística, que é a psicanálise, tira, pois, seus caracteres particulares do fato de que, *na civilização mecânica, não há mais lugar para o tempo mítico; senão no próprio homem* (Lévi-Strauss, 1949: 236; grifo nosso). Ou seja, sobre o pano de fundo da modernidade, é possível dizer que o esforço autobiográfico, análogo ao psicanalítico, constitui também a “procura do tempo perdido”, expressão e atualização do tempo mítico, localizado, na “civilização mecânica”, no “próprio homem”.

É esse quadro que também sugerimos no início deste item, ao aproximar a autobiografia da “narração” nos termos de Benjamin: é como se na modernidade, de modo análogo ao que ocorreu com o “tempo mítico”, só tenha restado lugar para a “narração” que fala de, e sobre, o “eu” (ALBERTI, 1991, p. 12).

3.2.2 O papel do narrador

O artigo de Walter Benjamin citado por Alberti é “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1985). Esse é um daqueles casos raros em que um texto curto consegue abordar com tal profundidade um tema, que se torna referência obrigatória para os que se interessam pelo assunto ou questões correlatas. Nesse texto em que trata da arte de narrar, Benjamin faz reflexões que podem nos ajudar a compreender o apelo exercido por textos biográficos como o perfil. Benjamin recupera a figura dos narradores anônimos que, com suas histórias contadas oralmente compartilhavam experiências e sabedoria. A fonte principal dessas narrativas, diz ele, sempre foi a experiência vivida, “sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1985, p. 201). Senso prático, a capacidade de mergulhar a coisa narrada em sua própria vida, a disposição para desviar de “sutilezas psicológicas” e “evitar explicações” são algumas das características citadas pelo autor como necessárias a um bom narrador. “O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior

exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1985, p. 203).

E mesmo sem assumir explicitamente esse papel, o narrador é um conselheiro. A narrativa nos traz o saber de outras terras, outros tempos, outras vidas. Para Benjamin, a “verdadeira narrativa”, sempre tem certa dimensão utilitária: um ensinamento moral, uma sugestão prática, uma norma de vida. Benjamin sabe que, hoje, a palavra “conselho” soa como algo antiquado. Ele explica: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1985, p. 200). Por isso a narrativa - com seus conselhos e sua sabedoria - nos acompanha desde a infância: “Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas” (BENJAMIN, 1985, p. 215). Por tudo isso, Benjamin termina concluindo que:

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer) (BENJAMIN, 1985, p. 221).

A palavra “experiência” é central para entender o que está sendo dito aqui. Benjamin fala em “intercambiar experiências”, em “experiências comunicáveis”, em “pobreza de experiências”. Explicando o seu próprio trabalho, João Moreira Salles afirma que o papel do documentarista é transmitir “uma certa experiência”. Não se trata de informação, mas da experiência do que é ser aquele indivíduo. E acrescenta que a informação expulsa a experiência²³. Essa mesma ideia pode ser a chave para entender porque os historiadores orais não se preocupam com o rigor, a certeza, a verdade dos fatos nas histórias de vida que ouvem, gravam e compartilham. E também porque biografias e perfis, que necessariamente são apenas seleções, versões, referências limitadas a alguns aspectos de uma vida, ainda assim, interessam a tantas pessoas. Porque compartilham experiências e precisamos dessas experiências para somar às nossas. Sem essas experiências, precisaríamos sempre começar de novo, refazer os percursos, pois não teríamos o apoio da sabedoria das experiências compartilhadas. Sabedoria que nos ajuda a tomar decisões e a dar sentido às nossas

²³ Palestra proferida durante o Seminário Acadêmico Internacional sobre Jorge Amado, em 25.05.2010, na FFLCH - USP.

experiências.

Mas quem pode compartilhar experiências, quem pode contar suas histórias e compartilhar as que ouviu? Para alguns autores, há um narrador dentro de cada um de nós: “Seres humanos são criaturas que contam histórias” (SUNWOLF, 2005, p. 305). Sim, já dizia Pierre Bordieu, tratar as nossas vidas como uma história, como “um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção” (BOURDIEU, 2006, p. 185), provavelmente é uma ilusão. Pois “o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão” (Ibid., p. 185). Ainda assim, insistimos em contar histórias: “[...] organizamos nossas experiências em histórias que têm tramas, personagens centrais e seqüências de ação que trazem lições implícitas e explícitas. [...] as pessoas buscam instintivamente uma lógica narrativa, e todos os seres humanos são em essência contadores de histórias” (SUNWOLF, 2005, p. 305-306). Essa é uma ideia fundamental para a proposta da presente pesquisa. Pois ela parte do princípio de que as narrativas - e ainda mais as narrativas sobre histórias de vida - são familiares a todos nós, protagonistas das nossas próprias histórias.

A importância da narração é clara para educadores de crianças. Tanto que os gêneros narrativos são sempre os primeiros a serem trabalhados. Na verdade, “o discurso em forma de história está presente em todas as culturas” (CARDOSO, 2000, p. 55). Como se sabe, o desenvolvimento da linguagem na criança explode a partir dos dois anos²⁴. É também nesse momento que começa a surgir o narrador: “PERRONI demonstra que o desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade se dá a partir de interações dialógicas entre a díade (adulto/criança) dentro do jogo de contar, a partir dos 2 anos de idade da criança” (CARDOSO, 2000, p. 64). Mais adiante, aos 4 anos, diz Cancionila Cardoso “se dá a constituição da criança enquanto narrador, sujeito da enunciação, a partir de um acordo com o adulto que envolve *o que, para quem e quando* narrar” (CARDOSO, 2000, p. 64-65). Em sua pesquisa publicada no livro “Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar”, Cancionila Cardoso partiu dessa premissa para investigar a relação entre oralidade e

²⁴ “[...] a descoberta mais importante é que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento. O relato de Stern sobre esse importante evento foi o primeiro e o melhor. Ele mostrou como a vontade de dominar a linguagem se segue à primeira percepção difusa do propósito da fala, quando a criança 'faz a maior descoberta de sua vida', a de que 'cada coisa tem seu nome' [40, p. 108]. Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”) e, (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos” (VYGOTSKY, 1995, p. 37). Mais adiante, Vygotsky explica que concorda parcialmente com a tese de Stern. Para ele, é fato que pensamento e fala se desenvolvem distintamente e, em algum momento, as linhas se encontram. Mas o momento exato em que isso ocorre não é consensual, se aos dois anos ou mais adiante.

escrita. Para Cancionila, a forma “história”, desempenha um papel importante na:

[...] apreensão da língua escrita, quando se trata do nível textual. Observamos que a criança interage com a narrativa desde o nascimento, inicialmente escutando, e depois constituindo seu próprio discurso narrativo oral. Por extensão, na escola, os textos apresentados à criança são, na sua maioria, narrativos, dado o pressuposto escolar de que, dentre os vários textos a serem trabalhados, a narrativa é o tipo mais acessível ao iniciante e, portanto, deve vir primeiro (CARDOSO, 2000, p. 19).

Outro exemplo de pesquisa sobre escrita infantil que lida com a narrativa é a dissertação “O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita”, de Sandoval Nonato Gomes Santos. Ele explica que a sua opção de trabalhar com o “gesto de recontar”, parte de uma concepção da narratividade como:

“presente sempre que o homem enuncia” – como *“princípio enunciativo e não enquanto tipo (ou gênero) de texto”*. Nessa perspectiva, podemos dizer que a tarefa de “recontar histórias”, composta de gestos enunciativos organizados em gêneros diversos – tais como os gêneros “relatos de experiências”, “contos de fadas”, “resumos” – é constitutivamente narrativa. É nesse sentido que podemos supor que, tanto quanto outras marcas de enunciação, a narratividade ganha especificidade de acordo com o gênero em que ocorre (SANTOS, 1999, p. 73).

Ele lembra que o “recontar” pressupõe o “contar”, o que “indicia uma relação intertextual necessária” (SANTOS, 1999, p. 74). E que é possível entender o “recontar”, de certo modo, como “imitar”. Um conceito importante para Santos em sua análise é o de circulação dialógica, que expressa o modo como – na produção da sua escrita – o estudante “transita por”, “dialoga com”, “recupera”, “remete a”, “circula por” formas e conteúdos prévios:

Não nos bastou, portanto, reconhecer que existem gêneros que supostamente emergem do evento “*Recontando histórias*”, mas compreender os *modos* de circulação do escrevente por esses gêneros, circulação que, por ser *dialógica*, explicita gestos de recontar marcados pela remissão ao que poderíamos chamar de uma *memória de contar* (SANTOS, 1999, p. 172).

Acreditamos que o perfil é um gênero apropriado para o desenvolvimento da escrita, exatamente por favorecer a circulação dialógica. Primeiro porque trata-se de um gênero que lida com a narratividade, como definida acima por Santos²⁵ ou com a memorização das ações humanas como definem Dolz e Schneuwly (2004). E, por isso, aproxima-se de um gigantesco

²⁵ Um perfil pode até ser escrito de forma narrativa, pois os elementos de uma narrativa estarão disponíveis. Mas isto é apenas uma potencialidade. Não significa que aspectos da estrutura textual narrativa necessariamente predominem em todos os perfis. Ainda assim, para “recontar” a sua história, o escrevente estará lidando com o princípio enunciativo da narratividade.

conjunto de gêneros, de uma ambiência na qual, como diz Cancionila, estamos todos mergulhados desde o nascimento. Portanto, há uma fonte inesgotável de referências, que podem apoiar o escrevente-aluno²⁶ na sua escrita. As histórias que focam em uma vida ou em episódios significativos dela frequentemente seguem caminhos reconhecíveis. Para alguns autores, os mesmos que estavam presentes nos mitos e lendas de um passado remoto e que permanecem na literatura, no cinema, na TV e no modo como continuamos a contar as nossas histórias. Portanto, ao recontar, sempre podemos acionar em alguma medida “gestos de recontar” que nos indicam como prender a atenção do outro. E o nosso discernimento para selecionar detalhes significativos e percorrer as etapas importantes viria da nossa própria experiência como ouvintes.

Além disso, como todos os gêneros jornalísticos, o perfil favorece a circulação dialógica entre fala e escrita. O que pode ser um aspecto bastante importante e facilitador para estudantes com menor fluência escrita, já que não há dúvidas de que “a aprendizagem da escrita se faz relacionando-se com a fala” (CARDOSO, 2000, p. 144). Ainda mais porque, ao contrário de outros gêneros jornalísticos, que solicitam a conjugação de fontes variadas, a escrita do perfil pode se apoiar exclusivamente (se esta for a melhor opção para o escrevente-aluno) em uma única entrevista: a fala do entrevistado-perfilado. E esta fala já possui uma ordem, uma organização (MARCUSCHI, 2007).

Se a opção do escrevente for reordenar os tópicos tratados na entrevista, o perfil também colabora. Pois o fato do seu conteúdo tratar de histórias de vida, tema que nos é familiar, facilita na reordenação dos tópicos. Criar uma organização tópica é um dos aspectos desafiadores para estudantes na elaboração de um texto. Como começar? Tratar do que em seguida? Só que não há grandes mistérios em entender que uma vida envolve infância, juventude, maturidade. Que podem ser abordadas dimensões como vida familiar, profissional, afetiva; desafios, vitórias, planos. Como um perfil não tem a dimensão de uma biografia, esses, alguns desses ou apenas um desses temas podem ser ordenados de diversas formas, em função de critérios que o escrevente escolher, como o cronológico, por exemplo. Assim como faz uma criança ao recontar uma história, o estudante lembra ou reescuta ou relê o que foi dito pelo entrevistado e reconta por escrito. A retextualização (passagem do texto falado para o texto escrito), como diz Marcuschi, é uma operação aparentemente complexa, mas comumente realizamos ações linguísticas complexas: “Este é o caso quando repassamos a

²⁶ Tomo emprestada de Sandoval Nonato Gomes Santos (1999) a expressão “escrevente-aluno” para designar o estudante em seu processo de aprendizado da escrita.

alguém o que nos foi informado por outrem. Em princípio, nada há de mais nisso, mas o fato é que essas ações são até hoje pouco compreendidas e raramente foram estudadas” (MARCUSCHI, 2007, p. 47).

E, ainda assim, esse texto será um perfil? Sergio Vilas Boas esclarece: o perfil é de natureza autoral. Ou seja, há infinitas maneiras de escrevê-lo, tantas maneiras quanto repórteres trabalhando em uma redação (2003). Ao contrário de gêneros mais formatados, como a notícia, que deve responder obrigatoriamente a um conjunto de perguntas e seguir a pirâmide invertida, etc., não há uma forma prevista para se escrever perfis. Essa flexibilidade é uma característica muito útil para o trabalho com grupos heterogêneos, nos quais estão presentes estudantes com diversos graus de letramento. Como o perfil acolhe os mais diversos tipos de soluções e explorações textuais - das mais simples às mais originais - ele oferecerá oportunidades e desafios a todos. A escrita tanto pode permanecer colada à organização tópica da fala do entrevistado como acionar modos de organização mais elaborados. Tanto pode seguir a cronologia como incluir flash-backs e outros recursos.

O perfil é um dos gêneros exercitados pelos adeptos do Jornalismo Literário porque dá liberdade a quem apura e escreve. Cada um faz do seu jeito e de acordo com o seu repertório. Para terminar a apuração e definir uma organização para o texto, alguns buscam um “fio condutor”, outros precisam da “observação reveladora” ou se inspiram em estruturas relativamente padronizadas, socialmente compartilhadas. No método de trabalho de Joseph Mitchell, a apuração só terminava e, assim, a escrita só começava, quando o perfilado tivesse feito a “observação reveladora”: “aquela que surge absolutamente singular, dita provavelmente pela primeira vez, para surpresa e alegria do próprio falante. É uma palavra nova e inviolada, trazida à tona pela feliz empatia entre quem fala e quem escuta” (SALLES, 2003, p. 152). A ideia do fio condutor é a de escolher um aspecto da vida (ou da personalidade) do perfilado como eixo. Outras dimensões são exploradas, mas o aspecto escolhido conduz a narrativa, reaparecendo aqui e ali. Há jornalistas também que se aproximam de modos clássicos de construção de narrativas: “Essencialmente, [...] um enredo exige uma transformação. Deve haver uma situação inicial, uma mudança envolvendo algum tipo de virada e uma resolução que marque a mudança como sendo significativa” (CULLER, 1999 apud MARTINEZ, 2008, p. 52). Alguns pesquisadores já se dedicaram a investigar a relação entre a escrita de textos sobre histórias de vida e as estruturas narrativas míticas. Uma das mais estudadas tem sido a “Jornada do Herói”, sistematizada por Joseph Campbell,

reelaborada por Edvaldo Pereira Lima e depois por Monica Martinez.

[...] a Jornada do Herói se distingue por propor um padrão narrativo ao qual os seres humanos estão habituados há milênios. Sua origem remonta à década de 1940, quando, ao analisar mitos e contos populares e de fadas de todo o mundo, o mitólogo norte-americano Joseph Campbell averiguou a existência de uma estrutura básica que permeia estas narrativas, que divide a aventura do herói em três fases, que compreendem basicamente a partida, a iniciação e o retorno (MARTINEZ, 2008, p. 52).

Entre a adesão fiel à fala do entrevistado e a construção de um texto inspirado na Jornada do Herói, há infinitos caminhos para que o estudante elabore o seu perfil. O que o torna um gênero especialmente fértil para a produção da escrita, inclusive em etapas iniciais. Pois assim será estimulada a fluência e autoconfiança do estudante como escrevente. Há ainda uma outra dimensão importante para a fluência na escrita: a motivação. E também nesse aspecto o perfil exerce um importante papel, pois ele é indissociável da empatia, capaz de mobilizar escreventes e leitores:

Os perfis cumprem um papel importante que é exatamente gerar empatias. Empatia é a preocupação com a experiência do outro, a tendência a tentar sentir o que sentiria se estivesse nas mesmas situações e circunstâncias experimentadas pelo personagem. Significa compartilhar as alegrias e tristezas de seu semelhante, imaginar situações do ponto de vista do interlocutor. Acredito que a empatia também facilita o autoconhecimento (de quem escreve e de quem lê) (VILAS BOAS, 2003, p. 14).

A empatia, a emoção, o afeto devem, sim, fazer parte dos processos pedagógicos, defendia Freinet (1977). Tanto que ele definia os jornais dos seus estudantes como “afetivos”, como vimos no capítulo anterior. Ao invés de serem publicações impessoais como as dos adultos, lidavam intencionalmente com experiências, emoções, sensações, sentimentos.

4. DA ENTREVISTA AO PERFIL

4.1 METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em duas partes: metodologia e análise dos dados. Na seção que explica a metodologia adotada, o primeiro passo será descrever o universo pesquisado, com base num questionário sobre hábitos de leitura e escrita aplicado entre os participantes da pesquisa. Em seguida serão abordados os métodos adotados na coleta e tratamento dos dados, assim como os motivos das escolhas feitas. O corpus da pesquisa é constituído pela produção de estudantes de Comunicação, especialmente de Jornalismo, gerada em duas oficinas de texto sobre o gênero perfil ministradas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mais especificamente, um material que reúne entrevistas feitas pelos estudantes (transcritas) e respectivos perfis gerados a partir delas. Em seguida, serão definidas as categorias que fundamentarão a análise desse material. Serão discutidos o conceito de segmento tópico e as operações de retextualização definidas por Luiz Marcuschi. Sendo explicitadas ainda de que forma a pesquisa busca se apropriar dessas categorias para os objetivos pretendidos. Na segunda parte do capítulo, serão analisados 17 conjuntos perfil-entrevista, divididos em três blocos, em função do grau de proximidade entre a organização tópica da entrevista e do perfil. A análise parte dos segmentos tópicos que aparecem na entrevista e no perfil simultaneamente para observar como e em momentos os estudantes modificam ou mantêm a organização tópica, palavras, expressões, sequências argumentativas, quando fazem acréscimos baseados na observação ou interpretação, a influência de recursos coesivos mais comuns na fala ou na escrita, etc.

4.1.1 Universo pesquisado

O corpus da pesquisa é constituído pela produção de 15 estudantes ou egressos de cursos de Comunicação de instituições de ensino superior públicas e privadas, predominantemente de cursos de graduação em Jornalismo. Esse material foi produzido no primeiro semestre de 2011, em duas edições de uma oficina de produção de texto jornalístico, centrada no gênero perfil. As oficinas foram elaboradas e ministradas por mim²⁷ na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, nos meses de abril e maio. O corpus inclui - para cada participante da pesquisa - dois momentos da elaboração do gênero perfil: o registro da interação oral (entrevista gravada e transcrita) e o texto escrito (perfil). Serão

²⁷ Com supervisão e aval da minha orientadora, profa. Dra. Maria Otília Bocchini.

analisadas aqui as transcrições das entrevistas e os textos produzidos por 15 pessoas, ainda que a oficina tenha tido a participação de 19 estudantes. Os motivos da exclusão do material de quatro participantes serão detalhados na seção sobre coleta de dados.

A escolha do universo do ensino de Comunicação como contexto da pesquisa se deve a vários fatores. Algumas das vantagens são: interesse pela escrita (nem sempre comum entre estudantes), interesse pelos gêneros jornalísticos (com a consequente disposição para o esforço de gravar a entrevista e fazer a retextualização) e domínio prévio do uso de computadores e equipamentos de gravação (condição necessária para a coleta de dados). Outra vantagem importante é a heterogeneidade em letramento, pois, com a crescente ampliação de vagas no ensino superior privado (onde muitas vezes quase não há seleção para o ingresso), nesses cursos convivem alunos proficientes com aqueles que possuem domínio médio ou até bastante limitado da escrita segundo a norma-padrão. Situação distinta da que geralmente ocorre nos cursos de Comunicação nas universidades públicas. Ainda que também exista diversidade, isso acontece num grau menos intenso, pois o vestibular muito concorrido só viabiliza o acesso de estudantes com razoável domínio da norma-padrão escrita.

A ausência de expertise na produção de perfis também é um aspecto importante. Caso alguns participantes tivessem experiências consistentes ou bagagem teórica sólida sobre o tema as suas produções não poderiam ser analisadas no mesmo patamar que as dos colegas. Mas, como já dito anteriormente, o perfil não costuma ser um gênero central no jornalismo - nem na prática, nem no ensino. Assim, nenhum dos participantes possuía muitas informações ou experiências prévias com o gênero. Ainda que vários deles tivessem manifestado interesse em escrever sobre histórias de vida, apenas um relatou participação em uma oficina (breve e não acadêmica) sobre o tema. Houve um relato até sobre a necessidade de escrever perfil no estágio e a dificuldade em realizar a tarefa²⁸.

Os participantes da pesquisa são majoritariamente pessoas adultas naturais da cidade de São Paulo, que estudam ou estudaram em instituições privadas de ensino superior. Nesse grupo, o sexo predominante é o feminino: nove mulheres e seis homens. Predomínio que, por sinal, está em sintonia com o crescimento da presença feminina nos cursos de Comunicação

²⁸ É comum que estudantes de Comunicação e recém-formados nunca tenham praticado a produção de textos jornalísticos com uma frequência muito intensa. Isto porque a produção nas faculdades e estágios costuma ser bem menor do que a solicitada nas redações dos veículos de comunicação. Boa parte dos estágios ocorre em assessorias de imprensa, que normalmente solicitam dos estudantes a produção de clipping (seleção de material veiculado na imprensa), releases (textos que sugerem a produção de reportagens sobre temas específicos) e alguns textos jornalísticos para boletins de circulação interna. Situação distinta ocorre quando o estudante estagia em um veículo que exige maior volume de produção (agência de notícias, site, jornal, revista, etc.). Em alguns desses casos, a produção pode se igualar até a de um jornalista profissional.

nos últimos anos. Dos 15 participantes, 11 nasceram na cidade de São Paulo, e apenas quatro são oriundos de outros estados da federação ou de outras cidades do estado de São Paulo. A faixa etária vai dos 18 aos 45 anos, sendo que a maioria – 10 participantes – tinha mais de 25 anos. Portanto, a maior parte deles estava acima da faixa etária usual para estudantes do ensino superior, que vai aproximadamente dos 18 aos 21 anos. Cinco participantes tinham entre 18 e 20 anos. Oito participantes tinham entre 25 e 30 anos. E dois deles tinham idade acima dos 30. Em relação à instituição de ensino, cinco estudavam em instituições públicas e 10 estudavam em faculdades privadas. Esses estudantes estão ligados a duas universidades públicas e a nove instituições privadas de ensino superior, todas do estado de São Paulo²⁹. Dos 15 participantes, 12 estudam ou estudaram Jornalismo. Os outros três são ligados a cursos de Rádio, TV e internet; pós em Marketing e pós em Jornalismo Literário.

O interesse em realizar a pesquisa com um grupo heterogêneo e equilibrado parece ter sido bem sucedido quando analisamos dados que indicam inserção socioeconômica. Quanto ao local de moradia, seis participantes residiam em bairros periféricos, seis em bairros de classe média, dois na área central da cidade e um no interior. Quanto à escolaridade dos pais, a divisão também é equilibrada. Sete participantes têm ao menos um genitor com curso superior. Entre os outros participantes (oito), quatro têm pais com ensino médio e quatro deles têm pais que estudaram até o primário (completo ou incompleto). Quanto à ocupação, seis deles trabalhavam, quatro estavam momentaneamente desempregados, dois estagiavam na área de comunicação e três se dedicavam somente aos estudos. Neste grupo não se verificou a estreita vinculação que muitos enxergam entre ensino superior público e a classe média, pois, dos cinco estudantes de universidades públicas, dois residem em bairros periféricos e estudaram em escolas públicas.

Os dados citados acima foram coletados nos currículos enviados pelos participantes quando e inscreveram nas oficinas e, principalmente, nos questionários respondidos por eles sobre hábitos de leitura e escrita (**ver Investigação sobre hábitos de leitura e escrita em anexo**). As perguntas do questionário tentaram mapear três aspectos: 1- a forma de ingresso do estudante no mundo das letras, localizando a relação familiar com leitura, escrita e contação de histórias; onde, quando e como foi alfabetizado e se praticava a leitura e a escrita na infância e juventude, 2 – qual o papel que a leitura e a escrita ocupam em sua vida no momento presente, seja pela produção, consumo ou convívio com leitores-escreventes e 3 –

²⁹ Três participantes da pesquisa eram recém-formados. Como a experiência profissional deles era similar a dos outros participantes, não considerei que a formatura invalidasse a produção deles para os interesses da pesquisa. Na análise, considero o vínculo com a instituição na qual estudaram Comunicação.

situar brevemente o perfil socioeconômico do estudante, por meio da sua faixa etária, grau de escolarização, profissão, locais onde viveu e grau de escolarização dos pais. A ideia inicial era coletar esses dados em entrevista individual com cada um deles. Mas essa opção não se mostrou viável, pois seria necessário entrevistar vários em um mesmo dia, fora do horário da aula, o que exigiria uma espera longa de alguns. Consegui entrevistar dessa forma apenas metade dos estudantes da primeira oficina, em encontros após as aulas. Os outros responderam por escrito, após o término do curso, enviando o arquivo por e-mail. Na segunda oficina, todas as respostas foram enviadas por escrito.

A maioria dos participantes relatou que os primeiros contatos com narrativas ocorreram no ambiente familiar. Esse contato ocorreu por meio da audição de histórias escritas ou da audição da contação de histórias. Cinco participantes lembram que pais ou avós liam histórias para eles na infância. Cinco relataram que algum adulto contava histórias - conhecidas ou inventadas. Um participante lembra da audição de CDs com histórias infantis. Um não conseguiu responder à pergunta. Um começou a ter contato com histórias na escola, com as professoras. E dois afirmaram que não havia leitura ou contação de histórias na infância. Além da importância da narrativa e da constituição precoce do papel do narrador pela criança, já comentadas no capítulo anterior, o contato com a prosa escrita também pode influenciar o aprendizado da escrita.

O contato com a escrita, antes do aprendizado da leitura, ocorre tanto pelo convívio com adultos que têm um estilo oral influenciado pela escrita quanto pela audição de textos escritos. Pesquisadores como Cancionila Cardoso lembram que alguns “estilos orais” são mais “influenciados pelo modelo ocidental de prosa expositiva” e que o contato da criança com esse estilo oral influenciará a sua fala, facilitando ou dificultando o seu desenvolvimento da escrita, pois esta se aproxima apenas de um determinado estilo. Assim, “pode-se pensar que as crianças, cujo estilo oral revela alto envolvimento, com menor tendência à lexicalização e à descontextualização próprias da escrita, enfrentarão maiores dificuldades em seu processo de transição para a escrita” (CARDOSO, 2000, p. 173). Em sua pesquisa sobre a produção textual de crianças, Cancionila constatou que a audição de uma história escrita provoca impacto positivo na escrita, pela diminuição do “envolvimento”³⁰:

³⁰ Cancionila Cardoso usa o termo “envolvimento” filiando-se à abordagem de Wallace Chafe: “Um segundo determinante básico das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita são as relações entre produtor do texto e audiência. Esse determinante, associado ao uso do tempo no processo de produção da linguagem, faz o autor formular a hipótese de que a escrita exibirá um grau maior de 'integração', em contraste com a 'fragmentação' da linguagem oral, e que a escrita tem a característica de 'distanciamento' enquanto a oralidade apresenta um grau maior de 'envolvimento'”. (CHAFE, 1982: 38-48) [CARDOSO,

[...] é sugestivo o fato de que, nas narrativas escritas a partir de histórias lidas, o envolvimento não seja tão acentuado. Isso pode levantar a hipótese de que o modelo escrito influenciaria a criança a escrever com menor envolvimento e, portanto, de forma menos contextualizada. A criança, ao recontar uma história que lhe foi lida, reproduz não apenas o seu conteúdo, mas é também influenciada por sua forma (CARDOSO, 2000, p. 186).

A decisão de ler histórias para as crianças, pelos dados observados, não depende exclusivamente do hábito de leitura dos familiares. Isto se tornou evidente pela comparação do número de participantes que declararam ouvir histórias lidas em casa (cinco), com os que relataram o convívio com pais ou parentes com hábito de leitura. Sete participantes afirmaram ter convivido com pais ou ao menos um dos pais com hábito de leitura. Cinco participantes citaram outros parentes como pessoas com hábito de leitura com quem conviveram: irmãos, tios, primos. E apenas três participantes não conviveram com parentes com hábito de leitura. Ou seja, ainda que os pais tenham o hábito de leitura e facilitem o acesso dos seus filhos aos livros, algumas vezes eles não conseguem ou não tomam a iniciativa de participar da iniciação das crianças às letras por meio da leitura. O leitor de histórias para as crianças mais frequentemente citado é a mãe.

O aprendizado da leitura e escrita, na maioria dos casos, ocorreu nas escolas, por volta dos 6 anos. Em geral, o ambiente dessa iniciação foi a pré-escola, mas, em alguns poucos casos, o aprendizado ocorreu depois, na primeira ou até segunda série do primário. Cinco alunos relataram tentativas familiares de participar da alfabetização dos filhos. Mas somente em três casos a família parece ter conseguido efetivamente alfabetizar as crianças. Nos dois casos descritos com maior segurança e detalhes, os dois participantes foram alfabetizados por um dos pais, aos 4 anos de idade. Coincidentemente, os dois relataram um interesse muito grande pela leitura ao longo da vida, além de demonstrarem desenvoltura e criatividade na escrita. A situação relembra comentários de Vygotsky sobre o trabalho de Maria Montessori:

Para cada matéria escolar há um período em que a sua influência é mais produtiva porque a criança é mais receptiva a ela. Montessori e outros educadores denominaram-no *período sensível* [...] Ela descobriu, por exemplo, que se ensinarmos uma criança a escrever muito cedo, aos quatro anos e meio ou cinco anos de idade, a resposta dela será uma “escrita explosiva”, um uso abundante e imaginativo da escrita que nunca será repetido pelas crianças alguns anos mais velhas (VYGOTSKY, 1995, p. 90).

2000, p. 153). Fragmentação e envolvimento apareceriam na fala, então, nas escolhas de “unidades simples e curtas”, estruturalmente incompletas e com: hesitações; falsos começos; detalhes; repetições de sons, palavras e frases; uso da 1ª pessoa; discurso direto; expressões interpelativas e recursos enfáticos, enumera Cancionila.

Solicitados a comentar os seus hábitos de leitura e escrita na infância e começo da juventude, os participantes da pesquisa demonstraram ter relação distinta com esses dois âmbitos. Todos relataram contato com a leitura desde a infância. Já a escrita nem sempre foi praticada com intimidade. Os livros foram a publicação impressa mais referida: nove participantes tiveram algum tipo de acesso a livros infantis, ainda em casa. Alguns citaram também os livros cedidos ou solicitados pela escola: cinco. Um participante conseguiu ter acesso a livros por meio de bibliotecas. Além dos livros, os gibis e as revistas foram outras publicações citadas com frequência. Interesses temáticos específicos também aparecem como fatores de estímulo, promovendo o contato e leitura de livros relacionados a esporte, religião ou enciclopédias. Como alguns são muito jovens, a internet já aparece em alguns casos como suporte de leitura.

Em relação à prática da escrita na infância e começo da juventude, a maioria deles relatou um contato que, quando existia, se limitava à execução das tarefas escolares. Essa foi a resposta dada por sete participantes. Houve também um que não respondeu à pergunta e um outro que afirmou ter dificuldade com a escrita, combinada a um interesse por ela, mas não especificou se e como a praticava. Portanto, dos 15 participantes, somente seis descreveram efetivamente um interesse e prática da escrita que transcendia as exigências dos adultos. Os registros pessoais - sobre ideias, sentimentos e acontecimentos - foram a opção mais frequente, materializada ou não na forma de diários. Alguns participantes relataram a produção de textos para blogs, que muitas vezes se aproximam do diário pela temática, mas se distanciam pelo interlocutor. Pois, ao contrário do diário, o texto do blog é escrito para ser lido. Também foram citadas pontualmente a escrita para jornalzinho, livrinho e gibi caseiros, e a prática de gêneros como carta, poesia, letra de canção e roteiro de teatro.

As mesmas perguntas – sobre os hábitos de leitura, de escrita e sobre o convívio com pessoas com hábitos de leitura e escrita – foram feitas em relação ao momento presente. A leitura se diversifica: além dos livros de ficção, citados mais raramente, aparecem os livros e textos da faculdade, jornais, revistas, sites noticiosos, blogs opinativos. E também a leitura movida por interesses específicos, como religião, música, teatro. A prática da escrita se torna mais frequente e diversificada. Dos 15 participantes, 10 se referiram aos textos produzidos para a faculdade como uma forma contemporânea de prática da escrita. Entre os cinco que não se referiram a esses textos, dois certamente não o fizeram por esquecimento, já que são

estudantes de Comunicação. Os outros três são justamente os recém-formados. Considerando que todos os participantes da pesquisa são ligados a cursos de Comunicação, parece natural que a escrita desempenhe papel importante no cotidiano acadêmico. E que vá além dele. Quatro participantes produzem textos para blogs, sites ou twitter. Seis deles se referiram a registros pessoais sobre “sentimentos”, com “desabafos”, como forma de colocar “os pensamentos em ordem”, etc. E aparecem ainda, pontualmente, outros tipos de produções, ligadas a interesses próprios: crítica de cinema, adaptação literária, roteiro para teatro, texto religioso. Cinco estudantes se referiram ainda à escrita como prática importante para o desempenho das suas tarefas no trabalho ou estágio. Uma escrita que pode inclusive ser mais técnica, como na produção de relatórios e petições.

A leitura e a escrita se diversificam, assim como o convívio com pessoas com o hábito de ler e escrever se expande, indo além da família. Os grandes parceiros de leitura e escrita citados pelos participantes da pesquisa são os colegas de faculdade. Uma lembrança bastante natural, considerando-se a intensidade e impacto desse convívio. Nas instituições privadas, os estudantes frequentemente seguem com os mesmos colegas ao longo do curso, mantendo assim um convívio diário durante anos com pessoas com as quais compartilham vários interesses. Nas instituições públicas é mais comum um desmembramento das turmas, por conta da maior independência na escolha das disciplinas. Por outro lado, os alunos tendem a frequentar muito as instituições, que possuem diversas unidades (faculdades, bibliotecas, centros culturais, hospitais, refeitórios, centros esportivos, etc.). E são estimulados a experimentar a “vida universitária”, engajando-se em diversas outras atividades além da sala de aula, como esportes, cursos de língua, cursos de extensão, representação discente, festas, atividades artísticas, além de poderem usufruir de alimentação, atendimento médico, odontológico, creche para filhos, etc. Na idade adulta, parece decrescer, portanto, a influência dos pais como pessoas com o hábito de leitura e escrita. O principal motivo provavelmente é a diminuição do convívio, seja porque não vivem mais na mesma residência ou nem mesmo na mesma cidade e estado. A convivência com namorados, amigos, colegas de trabalho e de cultos religiosos também foi citada, pontualmente.

Considerando que todos os participantes são estudantes ou eram até pouco tempo, surpreendeu a limitada referência ao convívio com os professores, citado por apenas um participante. Ainda que alguns tenham se referido ao “ambiente da faculdade”, genericamente, o que esta ausência poderia indicar, já que são os professores que apresentam, propõem,

trazem textos e livros? Listo algumas possibilidades, entre muitas outras. Seria por conta da limitação do convívio, pela ausência de atividades e disponibilidade extraclasse? Seria pela distância entre professores e alunos que ainda marca muitas relações? Seria pela hierarquia nas relações, que transforma o professor em um quase “patrão”, que muitas vezes mais determina que estimula a leitura e escrita? Ou talvez pela natureza das leituras propostas, que, em geral, são mais técnicas? No mínimo, esse “esquecimento” pode traduzir uma tensão presente nas relações, o que talvez impeça que o estudante considere o professor alguém “do seu convívio”. Nas conversas sobre as suas trajetórias (para elaboração dos perfis), alguns abordaram essa tensão. Um estudante falou sobre a densidade e volume da leitura acadêmica, que instaura uma mudança abrupta, pois é radicalmente distinta da solicitação do ensino médio. Houve também um participante que se queixou enfaticamente do ensino da sua universidade, qualificando-o como “bem ruim”, com professores que não estão “nem aí” e que por isso “o aluno é vencido, não se importa muito, não estuda”. Por outro lado, um dos participantes dedicou um tempo de uma das suas respostas do questionário para falar sobre o quão marcante foi o contato, no início do seu curso, com as “IA”: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia. Segundo ele: “tem pessoas que desistiram, mas aquilo me fagou”.

4.1.2 Coleta e tratamento dos dados

O opção pelo formato oficina resultou da vontade de produzir uma atividade que fosse, ao mesmo tempo, produtiva para a pesquisadora e para os colaboradores da pesquisa. Ainda que fosse muito mais cômodo realizar a coleta de dados por meio de uma única atividade de produção de texto (por exemplo, dentro do horário de aula de algum colega professor), não acredito que essa opção fosse igualmente útil para os estudantes. Por envolver, necessariamente, produção e esforço dos participantes, a oficina me pareceu o formato ideal para colaborar com esses jovens, ainda que modestamente, em seus processos individuais de desenvolvimento da escrita. Como dizia Freinet, sobre a importância do “aprender fazendo”, assunto abordado no segundo capítulo, trabalho, experiência e exercício que estão na base de todas as nossas conquistas. Processo que é, inevitavelmente, de autoaprendizagem, descoberta do mundo e motivação do desejo de interagir com ele. A esse respeito, Mário Kaplún, também amparado em Célestin Freinet, faz comentários importantes:

Los niños de la escuela de Freinet salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar. La freinetiana es claramente una pedagogia del autoaprendizaje; pero no a partir del esquema individualista – tal como el de la educación a distancia tradicional com estudiantes confinados cada uno em su casa – sino inscrita em una concepción sustancialmente colectiva del proceso educativo. Para aquellos chicos todo su entorno ambiental y social se convirtió em objeto y fuente de conocimiento.

Una educación – sea ella presencial o a través de medios – capaz de responder a los desafios formativos contemporáneos habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes em sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos em su “aprender-a-aprender”, em su próprio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa (KAPLÚN, 1998, p. 210).

Em fevereiro e março de 2011 foram elaboradas as primeiras versões do plano de aulas da oficina (primeiro pensado com seis e depois com três encontros de 3h), da investigação sobre hábitos de leitura e escrita (uma sugestão da orientadora) e do material de divulgação (com ajuda de um designer), que foram submetidos à orientadora para ajustes (**ver Material de divulgação em anexo**). Seguindo também conselho da orientadora, elaborei uma oficina que pudesse ser ministrada na própria ECA. Mas, como estava interessada na heterogeneidade do público, pensei numa oficina aberta ao público externo e que até priorizasse atrair esse público, evitando assim um predomínio de alunos da USP, que em geral estão entre os mais proficientes. Em seguida, foi solicitada a reserva de laboratórios da ECA e verificada a possibilidade de emissão de atestados de participação pelo Departamento de Jornalismo e Editoração. Com a confirmação da reserva (para apenas dois dias) e da possibilidade da emissão dos atestados, na primeira semana de abril a divulgação foi iniciada, por meio do envio de e-mail explicativo (acompanhado do cartaz, em formato PDF) para jornalistas, professores, colegas do PPGCOM e coordenadores de cursos de Comunicação da cidade de São Paulo (localizados pela internet, telefone e relações pessoais minhas e da orientadora). Também foi criado um blog com as mesmas informações. Nessa mesma semana afixei pessoalmente 16 cartazes em sete instituições: ECA/USP, PUC - SP, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade Cásper Líbero, UNIP Vergueiro, UNIP Jaguaré e Universidade São Judas Tadeu. As informações enviadas por e-mail e uma entrevista que concedi a um estudante da ECA foram divulgados nos sites: USP, Agência USP, CJE, ECA, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Portal Aprendiz, Associação de Leitura do Brasil, Secretaria de Ensino Superior do Governo de São Paulo, Univesp, Net Educação, Nós da Comunicação, Planeta Universitário, Universia, blog Armazém da Cultura, blog Editais Culturais e blog Leia e Opine.

A inscrição foi feita por e-mail. Por sugestão da orientadora, foi solicitado que cada interessado enviasse um breve currículo e pequeno texto expondo o motivo do seu interesse no curso e disponibilidade para frequentá-lo. Os dados enviados foram bastante desiguais, mas suficientes para identificar a diversidade de letramento e vínculo institucional. Enquanto isso, produzi uma versão mais detalhada do conteúdo das aulas e reuni o material a ser utilizado, como textos teóricos, perfis e outros textos sobre histórias de vida. Visitei os laboratórios, conversei com os funcionários responsáveis e consegui localizar e reservar um laboratório para o terceiro dia, garantindo assim que todas as aulas pudessem dispôr de computadores. Seguindo indicação da orientadora, elaborei um Termo de Consentimento, a ser submetido aos estudantes e assinado durante as aulas. Nesse documento (**ver Termo de Consentimento em anexo**), expus claramente a relação da oficina com a minha pesquisa de doutorado e a utilização sigilosa que seria feita do material gerado para eles.

Para selecionar os 12 estudantes que participariam da primeira oficina, utilizei como critério a ordem de inscrição e a adequação à proposta inicial: um público-alvo formado por estudantes de Jornalismo. Dentre os 35 candidatos, convoquei 14, considerando que poderia haver alguma desistência. Como a quantidade de interessados que não puderam ser atendidos foi expressiva, pedi que manifestassem o seu interesse em participar de uma nova edição da oficina, o que foi feito pela maioria. A etapa seguinte foi enviar aos selecionados o Termo de Consentimento, para análise, solicitar informações sobre a disponibilidade de equipamento de gravação e o envio dos nomes completos (para emissão dos atestados). Uma vez confirmados os dados, os estudantes receberam por e-mail três textos para serem lidos antes das aulas. Comecei também a postar no blog perfis, informes sobre a oficina e fiz algumas dezenas de fotocópias de textos para serem utilizados em sala, para leitura rápida e também em substituição ao material do blog, caso a internet não funcionasse no horário da aula (situação comum, segundo os funcionários).

O princípio que guiou a escolha dos textos a serem lidos e a disponibilização antes, durante e após a oficina foi o de ampliação de repertório. Em sintonia com a concepção de que o desenvolvimento da escrita é um processo de autoaprendizagem - que envolve contato permanente e motivador com textos - e com a própria liberdade inerente ao gênero perfil, incluí textos sobre histórias de vida de diversas procedências. Antes do início da oficina, disponibilizei no blog 12 textos publicados em grandes jornais e revistas de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, além de textos escritos por estudantes de Jornalismo e até por crianças (**ver**

Perfis postados no blog em anexo). Durante os encontros, os primeiros minutos das aulas também foram dedicados à leitura e comentários sobre outros perfis ou entrevistas sobre histórias de vida (publicados em jornais ou livros). Além de diversificar a autoria e locais de publicação, tentei incluir perfis com histórias prosaicas, singelas, trágicas, de superação, humoradas, relacionadas a esporte, arte, moda, saúde, empreendedorismo, etc. Ou seja, a busca foi proporcionar o contato com uma perspectiva ampla das escolhas que motivam a produção de perfis, que podem ir das celebridades aos anônimos, das crianças aos idosos. Houve o caso até de uma aluna que reconheceu uma vizinha em um dos perfis disponibilizados para leitura, o que gerou um visível entusiasmo, além do desejo de reproduzir e compartilhar o material. A escolha dos textos de caráter mais analítico também seguiu o mesmo princípio: a opção foi adotar, intencionalmente, uma bibliografia interdisciplinar, capaz de motivá-los a exercitarem a liberdade em seus percursos intelectuais. Foram incluídos textos frequentes em cursos de Jornalismo, materiais relacionados a história oral, antropologia e um texto do filósofo Walter Benjamin, sobre a arte de narrar (**ver Conteúdo e bibliografia da oficina em anexo**).

Todas as aulas foram conduzidas de forma a priorizar a expressão oral e escrita dos estudantes, por meio de perguntas, solicitações de comentários, produção escrita dos participantes, leitura da produção escrita, descrição e análise do processo de produção, momentos para trabalhos em duplas ou trios, etc. As aulas incluíram atividades como leitura de perfis e de entrevistas sobre método de trabalho com histórias de vida (concedidas por jornalistas e cineastas), leitura de textos teóricos (em sala e em casa), discussão do material lido, exposição da professora, elaboração de texto em sala, elaboração de texto em casa, leitura do material produzido, entrevista em sala, entrevista realizada fora da sala, exercício de observação, reelaboração dos textos produzidos. Para garantir o acesso aos textos e conteúdo das aulas, foram utilizadas fotocópias (emprestadas ou doadas), postagem de arquivos no blog, envio de textos em PDF por e-mail e a criação de uma pasta no serviço de xerox da ECA. O material que compõe o corpus da pesquisa foi produzido em duas atividades distintas: 1- uma entrevista gravada e um perfil produzidos na sala de aula, no primeiro encontro, sobre a história de vida de um colega da oficina e 2- uma entrevista gravada e um perfil produzidos em horário extraclasse e entregues no segundo encontro, de perfilado escolhido pelo estudante.

A primeira atividade de produção de textos envolveu as seguintes etapas: 1-

enunciação da tarefa, por meio da solicitação oral de que cada aluno realizasse, naquele momento, uma breve entrevista com um colega sobre a sua história de vida, e que, partindo desses dados, escrevesse um perfil para ser lido ao final da aula e entregue à professora; 2- escolha voluntária das duplas de trabalho e realização, em sala, da entrevista com o colega, com utilização de um equipamento de gravação (após cerca de 10 minutos pedi que o entrevistador passasse a ser entrevistado); 3- produção individual do texto escrito; 4- leitura em sala de todos os textos; 5- envio por e-mail do texto produzido e da gravação. A segunda atividade foi solicitada também no primeiro encontro, para ser realizada fora do horário da aula. Ela envolveu escolher livremente um perfilado, entrevistá-lo com utilização de um equipamento de gravação, produzir um perfil escrito e entregá-lo na aula seguinte (após dois dias), junto com o áudio.

Intencionalmente, até esse momento da oficina, os estudantes tiveram acesso apenas a uma visão genérica do perfil, por meio de discussões e leituras sobre o gênero, contato com produções e relatos de jornalista. Ou seja, foram concentradas no segundo e terceiro encontros as discussões mais detalhadas sobre questões especificamente relacionadas às entrevistas sobre histórias de vida e a construção do texto de cunho biográfico. A ideia era tentar influenciar o mínimo possível a produção inicial (que compõe o corpus da pesquisa), tirando partido dos conhecimentos prévios e intuitivos dos estudantes. No segundo e terceiro encontros eles puderam, entretanto, reelaborar os textos produzidos, que foram todos comentados por mim e, assim, incorporar aspectos discutidos nas aulas. Esses comentários foram individuais, escritos por mim nos perfis devolvidos aos estudantes. Reuni também um conjunto de aspectos que se repetiam na maioria dos textos e produzi uma sequência de comentários distribuídos a todos, que foram discutidos em sala (**ver Comentários sobre a produção dos estudantes em anexo**).

Durante a oficina, decidi remanejar um aspecto do conteúdo, também no sentido de evitar influenciar a produção. Somente no terceiro dia foi realizado um outro exercício de produção de texto baseado em observação, como forma de sensibilizá-los para a utilização de todos os sentidos no momento da apuração. Ainda que a capacidade de observação e consequente incorporação de descrições e narrações ao texto já tivessem sido comentadas anteriormente, foi somente com esse exercício que a maioria compreendeu a importância desse aspecto e passou a incorporá-lo ao texto. A atividade envolveu sair da sala por alguns minutos, escolher um local, pessoa ou cena, observar e anotar. Em seguida, retornar à sala,

reproduzir o que foi visto em um ou dois parágrafos e ler o texto em voz alta para os colegas. Como esses textos não envolveram interação oral, não serão incorporados ao corpus.

Desde o início da oficina, todos os estudantes foram cadastrados no blog como autores, para que pudessem compartilhar perfis que considerassem interessantes e seus próprios textos. Outra opção disponibilizada foi o envio do texto e fotos para que fossem publicados por mim. A necessidade de devolver o texto ao entrevistado e, caso ele autorizasse, publicizar a produção gerada foram aspectos discutidos em vários momentos da oficina. Não foi prevista, entretanto, a criação de um produto com o material gerado no curso, porque a pesquisa garantiu que irá manter o anonimato dos estudantes e seus perfilados, por meio da omissão de nomes e dados que possam identificá-los. Pelo mesmo motivo, o blog foi desativado meses após a oficina e não foi divulgada publicamente a lista com os nomes dos participantes, que foi enviada apenas por e-mail. Todas essas etapas foram repetidas na segunda oficina, para a qual convoquei apenas estudantes da lista de espera³¹.

Com a finalização das oficinas, a etapa seguinte da pesquisa foi organizar e tratar o material coletado. O que significou criar pastas no computador para cada participante, reunindo toda a sua produção; criar tabelas para controle do material gerado; abrir cada um dos arquivos para confirmar a existência e qualidade dos dados; solicitar o reenvio, em alguns casos; criar novos arquivos com um mesmo padrão (de texto e áudio) e fazer as transcrições das entrevistas. Em jornalismo, a gravação e transcrição das entrevistas nem sempre ocorre e, mesmo quando ocorre, não costuma ser problematizada. Mas deveria. Na verdade, as “adaptações” que ocorrem nesse momento são a razão de muitas queixas dos entrevistados. A esse respeito, Luiz Marcuschi cita a dissertação de mestrado de Isaltina Gomes sobre “artigos de divulgação científica produzidos por jornalistas a partir das entrevistas com os cientistas” (MARCUSCHI, 2007, p. 65). Entre os resultados obtidos pela pesquisadora aparece a confirmação de que mesmo o texto citado entre aspas pode ter sido recriado pelo jornalista: “as citações ditas 'textuais' e inclusive postas entre aspas e atribuídas literalmente ao cientista *nunca corresponderam à fala do cientista* e sempre foram uma reconstrução, embora preservando a verdade e fidedignidade da informação” (Ibid., p. 65).

Em história oral, a forma de realizar a transcrição é considerado um tema relevante.

³¹ Para a segunda oficina, convoquei apenas estudantes da lista de espera, que haviam se inscrito para a primeira, mas não haviam sido selecionados. Como o hiato entre os dois momentos foi razoável, já não encontrei todos com a mesma disponibilidade. Novos compromissos profissionais e estágios reduziram o número de participantes a oito (com uma desistência), ainda que eu pretendesse trabalhar com 10. Como não havia tempo hábil para uma nova divulgação, trabalhei com esse número de alunos, que era também a quantidade de computadores funcionando em um dos laboratórios utilizados.

Oralistas identificam três fases distintas entre as etapas que costumam ocorrer na transformação de uma entrevista gravada em texto: transcrição, textualização e transcrição. A transcrição é o momento inicial da conversão da fala em escrita. Para alguns, seria necessário manter a máxima fidelidade: “Ruídos, barulhos independentes da entrevista (campainhas, telefones, risos, latidos de cachorros) e mesmo os erros de linguagem, segundo alguns, devem constar na transcrição” (MEIHY, 2002, p. 171). Esta posição, considerada positivista por outros pesquisadores, ignora que uma transcrição nunca será idêntica “[...] à realidade da narrativa. Porque uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente, é impossível pensar que a mera transcrição traduza tudo o que se passou na situação do encontro” (Ibid., p. 172). O que parece possível nessa etapa, portanto, é tentar reproduzir as perguntas e respostas, sendo o mais fiel possível ao vocabulário dos participantes. Meihy sugere ainda que: “Palavras ou expressões repetidas, como 'né', 'sabe', 'então', 'daí por diante' e 'depois disso' sejam mantidas em dose suficiente para o leitor 'sentir' o tipo de narrativa ou o sotaque” (Ibid., p. 172).

As etapas seguintes seriam a textualização e a transcrição. A textualização inclui supressão das perguntas, que são fundidas nas respostas e a escolha de “[...] um tom vital, que corresponde à frase que serve de epígrafe para a leitura da entrevista. É sobre essa frase que se pretende organizar o critério de percepção do leitor” (Ibid., p. 173). Já o termo transcrição evoca pressupostos da tradução, assumindo plenamente a recriação: “Com isso afirma-se que há interferência do autor no texto, que ele foi refeito várias vezes e que deve obedecer a acertos combinados com o colaborador, que vai legitimar o texto no momento da conferência” (Ibid., p. 173). A textualização e transcrição, nos termos descritos acima, não atenderiam aos interesses da nossa pesquisa, pois envolvem alterações mais significativas. O objetivo aqui foi fazer apenas transcrições das entrevistas, preservando o máximo possível a ordenação tópica e vocabulário.

Fiz uma pequena parte das transcrições, mas como o trabalho é muito demorado, considerei mais prudente contratar uma profissional para realizar essa tarefa. O processo envolveu muita atenção para organizar e enviar os arquivos de áudio em pequenos grupos. Como são arquivos muito pesados, utilizei o Dropbox, um sistema de armazenamento remoto de arquivos. Assim a pessoa contratada teve acesso a eles via internet, por meio de um link. Após a execução e envio das transcrições, cada uma delas foi checada e corrigida por mim. Então todos os perfis e transcrições foram impressos, para facilitar a consulta, seleção e

análise. Em seguida, organizei as respostas dadas à Investigação sobre hábitos de leitura e escrita, criando uma tabela para facilitar a visualização de uma versão resumida das respostas.

Na constituição do corpus, a meta nunca foi utilizar, necessariamente, dois perfis de cada participante. Sabia que poderiam ocorrer imprevistos motivados por distrações, problemas de comunicação, dificuldades financeiras, falta de tempo, falhas nos equipamentos, etc. Assim, supunha que inevitavelmente alguns perfis e entrevistas não seriam feitos ou não poderiam ser utilizados. Por isso existiram dois momentos de produção de texto na oficina, para que houvessem duas chances. De fato, os imprevistos ocorreram. Na primeira oficina, ocorreram problemas com o áudio de quatro entrevistas por motivos como: gravador mal posicionado em ambiente com ruído, equipamento com defeito que gravou apenas parte da entrevista, gravação parcial da entrevista por descuido do participante e a não gravação por não ter o equipamento e não solicitar ajuda. Três participantes não produziram o segundo perfil solicitado por motivos diversos. Houve ainda o caso de um perfil escrito em casa que possuía características muito distintas do perfil feito em sala. Na avaliação do participante, o texto foi “revisado”, mas pode ser encarado também como “reescrito” por outra pessoa. E, por último, um participante não assinou o Termo de Consentimento, aparentemente por distração. Na segunda oficina, ocorreram menos imprevistos, mas alguns se repetiram. No primeiro encontro, um dos alunos não possuía equipamento de gravação, por isso pediu ajuda a um colega, que gravou para ele. Mas o colega teve problemas e não enviou essa gravação e também nenhuma das gravações que fez para elaborar os seus próprios perfis. Houve ainda um perfil no qual aparecem dados que não estão na entrevista, indicando que ocorreram novos encontros com o perfilado após a entrevista gravada. Todos os perfis e entrevistas citados acima foram excluídos do corpus. Foram portanto problemas com o áudio das entrevistas ou a não assinatura do Termo de Consentimento que levaram à exclusão integral da produção de três alunos.

Após a eliminação dos perfis e entrevistas incompletos, o passo seguinte foi selecionar, no conjunto restante, o material que efetivamente constituiria o corpus. A meta foi incorporar pelo menos um conjunto perfil-entrevista de cada participante. Em dois casos foi possível incorporar dois perfis, para que pudesse ser observado, no segundo texto, se foram mantidas as mesmas soluções ou explorados outros recursos. O objetivo foi trabalhar com um corpus equilibrado em relação à diversidade de letramento. Isto porque alguns alunos mais proficientes produziram textos e entrevistas muito longas (gerando transcrições com até 10

páginas), enquanto alguns colegas produziram textos muito curtos. Além do desequilíbrio no volume, no caso de alguns estudantes muito proficientes, o texto produzido em sala, apesar do tempo limitado, já foi suficiente para demonstrar a habilidade em explorar recursos complexos, como reordenar tópicos, condensar ideias, utilizar um fio condutor. Nesse contexto foi eliminada a produção de mais um participante, que teve problemas com o áudio no primeiro perfil e que apresentou, como segundo perfil, um texto e entrevista longos e com perfilado facilmente reconhecível. Como seria preciso alterar muito esse perfil-entrevista para garantir a não identificação do perfilado e do autor do texto, e como o corpus já reúne participantes com características muito similares, decidi excluir também o segundo perfil desse participante.

4.1.3 Categorias de análise

O nosso interesse será o de localizar o que o escrevente-aluno (SANTOS, 1999) conseguiu fazer para construir o seu texto e não o que ele não fez (do ponto de vista gramatical). Por isso buscamos uma categoria de análise que lida com uma dimensão ampla e fundamental para entender a realização da linguagem: o tópico, aquilo sobre o que se fala. O aspecto a ser investigado diz respeito à organização tópica. Tentaremos observar a organização tópica da entrevista que o estudante produziu a partir da interação oral e compará-la com a organização tópica do texto final escrito por ele. A intenção é identificar se a sequência dos segmentos tópicos se repete ou não, se e quando eles tendem a respeitar a sequência da fala do entrevistado. E, quando ocorre a reordenação tópica, investigar que aspectos podem participar desse processo. A pergunta que se tentará responder nessa investigação é: sendo a escrita jornalística um processo, em boa medida, de retextualização da fala, que operações de retextualização (reformulações, eliminações, acréscimos, manutenções) dos segmentos tópicos da fala ocorreram na produção da escrita?

A realização dessa investigação envolve algumas etapas. A primeira iniciativa é identificar os segmentos tópicos que se repetem nos dois materiais. Em seguida, como a entrevista (oral) foi a atividade geradora de conteúdo para criação do texto (escrito), ela será tomada como base para a demarcação da organização tópica, por meio de uma numeração desses segmentos tópicos. Essa marcação é feita com colchetes e números, no início e final do segmento. E então essa mesma numeração será aplicada aos segmentos tópicos do perfil,

clarificando o que se manteve e o que se modificou em relação à organização tópica da entrevista. Isto é, se a numeração também segue uma ordem crescente ou se ela é parcialmente ou completamente independente da ordem em que os segmentos aparecem na entrevista. O que pode significar a intenção de realizar uma reorganização argumentativa.

Para muitos escreventes-alunos, a definição de uma organização para o texto aparenta ser um dos maiores desafios relacionados à escrita, vindo daí a famosa dúvida sobre “por onde começar”. Por isso o nosso interesse em observar como se dá a relação dialógica entre a fala (entrevista) e a escrita (perfil), na busca das potencialidades dessa interação entre gêneros para a aquisição da escrita. Especialmente para a definição dos tópicos a serem tratados no texto. É possível que existam vários modos de dialogia entre a palavra alheia (do entrevistado) e a palavra própria (do escrevente-aluno). Mas seriam esses modos compatíveis com diferentes momentos de letramento ou poderiam ser explorados em todos os momentos, com diferentes profundidades? E o que a opção, na escrita, por organizações tópicas mais ou menos atreladas à organização tópica da fala do entrevistado pode nos indicar sobre as diferentes soluções experimentadas pelos estudantes? Soluções que nem sempre são plenamente percebidas, entendidas e aceitas pelos docentes. Explicitar esses modos de dialogia, que certamente expressam criatividade e evocam outros gêneros, possivelmente pode também nos ajudar a entender e respeitar a flexibilidade inerente aos gêneros: “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias [...] Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Uma flexibilidade que talvez seja mais útil que o amor à rigidez, seja em ambientes educacionais ou profissionais.

A conceituação de “tópico discursivo” e seus derivados passou por reformulações. Entre os pesquisadores do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), segundo Clélia Jubran, essa categoria analítica abstrata foi inicialmente pensada como “fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema” (JUBRAN, 2006, p. 33). Reconhecendo a fluidez de uma palavra como “tema” e as limitações da ideia de “fragmento textual”, o conceito de tópico foi depois ampliado para “uma unidade discursiva, não restrita ao turno, cujas particularidades estariam assentadas na integração de enunciados em um conjunto relevante de referentes e cujos limites seriam dados pela proeminência desse conjunto em determinado ponto do texto”. Em termos mais diretos, Pinheiro afirma que o

tópico “serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva focalizada” (PINHEIRO, 2006, p. 44). Para Marcuschi, o tópico discursivo “designa macro-estruturas semânticas (tal como postulado por Van Dijk, 1977) ou o tema discursivo, aquilo sobre o que se está falando num discurso (tal como sugerido por Brown & Yule, 1983), não necessariamente considerando a frase” (MARCUSCHI, 2006, p. 9).

Como propriedades do tópico discursivo, pesquisadores do PGPF identificaram a centração e a organicidade. Segundo Koch, a centração diz respeito ao “direcionamento dos diversos enunciados formadores de um tópico para o desenvolvimento de um mesmo tema [aboutness]” (KOCH, 2006, p. 23). Envolvendo três propriedades: 1- concernência - “interdependência semântica entre os enunciados” (Ibid., p. 23); 2- relevância - “proeminência desse conjunto de referentes em determinado segmento textual” (Ibid., p. 23) e 3- pontualização - “localização desse conjunto em determinado momento do texto” (Ibid., p. 23). Quanto à organicidade, Jubran explica que esta propriedade é manifestada por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, vertical, conforme as dependências de super e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência com que são tratados na interlocução; no plano linear, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos na linha do discurso (JUBRAN, 2006, p. 36).

Para efeito de análise, a categoria proposta, entretanto, é a de segmento tópico, que deriva da ideia de tópico discursivo. Para os pesquisadores, enquanto o tópico discursivo seria uma categoria abstrata, o segmento seria uma unidade concreta de análise, localizável no texto: “a sequência textual que preenche as propriedades dessa categoria. [...] O segmento tópico, em outras palavras, constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados” (PINHEIRO, 2006, p. 46). A noção de tópico, com suas propriedades, serviria assim de base para a operação de “recortar segmentos textuais e descrever a organização tópica de um texto” (JUBRAN, 2006, p. 34). Existem ainda categorias mais abrangentes - subtópicos, quadros tópicos, supertópicos – cada uma delas agrupando elementos do conjunto hierárquico inferior. A análise da *Sexta* narrativa do livro *Relações*, do escritor Heleno Godoy, feita por Renato Rezende (2006) demonstra bem como aplicá-las. Em todo o texto, ele localizou 27 segmentos tópicos. Mas alguns desses segmentos se aproximam. Assim, “16. ficar na loja com o esposo”, “17. cuidar dos filhos/casa”, “18. ser cortejada/elogiada” e “19. mandonismo do sogro” são segmentos que dizem respeito ao subtópico “Vida doméstica”. Por outro lado, se

observados numa perspectiva mais ampla, o subtópico “Vida doméstica” e o subtópico “Vida sexual regular” (com seus respectivos segmentos), estão subordinados ao quadro tópico “Casamento (cotidiano)”. Rezende identifica também outros quadros tópicos - “Casamento (evento)” e “Traição”. Juntos, os três quadros tópicos estão subordinados ao Supertópico “Vida da protagonista”. Para Rezende, trata-se de diferentes “níveis de organização textual”. Mas, ele acrescenta, há diferentes formas de entender e aplicar essas categorias. Assim, o modo como Fávero entende a noção de Quadro tópico, por exemplo, não é a mesma de Koch.

Da mesma forma, buscaremos aqui um modo próprio de aproximação da categoria segmento tópico, adaptado aos interesses da nossa pesquisa. A ideia de localizar segmentos parece muito oportuna como forma de recortar pequenos trechos das transcrições e dos perfis, para poder perceber como os textos foram construídos. Isto é, como forma de localizar que tal segmento do perfil foi originado de tal segmento da entrevista. A meta, portanto, é observar como ocorre o trânsito da entrevista-fala (transcrita) para o perfil. Por isso não parece haver necessidade de nomear cada segmento tópico ou de tentar inseri-los em quadros tópicos ou supertópicos. Isto significa, por exemplo, que, ao analisarmos a transcrição da entrevista: 1 - só serão destacados e numerados os segmentos com dados que foram efetivamente incorporados ao perfil, 2 - as repetições de informação (que nada acrescentam) não serão levadas em conta, 3 - os trechos da entrevista que forem citados textualmente no perfil, entre aspas, serão tratados como um único segmento, 4 - os segmentos tópicos receberão uma numeração, mas não um título explicativo, 5 - para indicar que o mesmo segmento reaparece em outro momento da entrevista (com algum dado a mais, por isso não se trata de repetição), os dois receberão a mesma numeração, mas com o acréscimo de uma letra: [4], [4b].

Após a identificação e demarcação dos segmentos tópicos, o próximo esforço empreendido na pesquisa será o de identificar e analisar, na construção do perfil, os momentos de manutenção da organização tópica da fala e os de reordenação. Reordenação tópica é um dos aspectos textuais-discursivos que podem ser observados em atividades de retextualização. A ideia aparece em textos de Luiz Marcuschi entre as “atividades de reformulação”, que envolveriam também operações como “acrécimo” e “substituição”. Marcuschi propõe esta e outras categorias como forma de analisar textos orais (gravados) que foram convertidos em textos escritos. Como já foi dito anteriormente, consideramos que a maioria dos gêneros jornalísticos, sempre que parte da língua falada para a construção do texto escrito, envolve, “em certa medida”, atividades de retextualização fala-escrita. Em seu livro “Da fala para a

escrita”, ele estuda justamente a retextualização: “Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino retextualização” (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

Para amparar a análise das retextualizações, Marcuschi propõe um “modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito”, composto por nove operações, divididas entre “atividades de idealização” e “atividades de reformulação”. O autor acredita que o seu modelo pode servir como um “aferidor da maturidade linguística do retextualizador quanto à consciência das diferenças da relação fala-escrita” (Ibid., p. 76). Como ele mesmo indica, a retextualização é um processo que envolve operações complexas, que “evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (Ibid., p. 76). Ainda que Marcuschi se detenha em retextualizações que buscam ser transcrições fiéis da fala, o que não é o caso do perfil, acreditamos que algumas das operações identificadas por ele também podem ser aplicadas à análise da produção dos perfis.

Para os interesses da presente pesquisa, interessam especialmente (mas não exclusivamente) as operações de transformação, que utilizam “estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação” (Ibid., p. 74). Comparando os tópicos da entrevista transcrita e os do perfil gerado a partir dela, além das “reformulações”, serão observadas as “manutenções”, as “eliminações” e também “acréscimos”. As reformulações equivalem a reordenações dos tópicos, substituições lexicais e de estruturas sintáticas, condensação de ideias, uso do discurso indireto. As manutenções significam repetição de tópicos, sequência dos tópicos, léxico, uso do discurso direto, etc. Os acréscimos, para ele, envolvem acréscimo informacional. Em nosso caso, interessam também acréscimo de descrições e comentários resultantes da observação do escrevente-aluno. As eliminações que nos interessam aqui dizem respeito especialmente aos segmentos tópicos da entrevista que foram excluídos. Como forma de entender o que é considerado menos relevante.

Entre as “nove operações textuais-discursivas” propostas por Marcuschi, as operações 7, 8 e 9 são especialmente importantes para a nossa pesquisa. A 7ª operação diz respeito ao “tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas” (Ibid., p. 75). Essas mudanças, como ele mesmo indica, tendem a buscar uma maior formalidade, própria da escrita. Em nossa análise teremos uma atenção especial ao léxico,

buscando identificar em que momentos o vocabulário do entrevistado participa do perfil, seja entre aspas ou não. É possível que, em alguns momentos, as substituições indiquem riqueza de vocabulário do escrevente e, em outros, possam sugerir justamente o contrário. Isto é, a incorporação da “palavra alheia” talvez seja um grande desafio para alguns, exigindo do escrevente uma consciência prévia das suas próprias palavras.

A 8ª operação é a de “reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa” (Ibid., p. 75). A observação preliminar (MARIANO, 2013) de materiais produzidos por estudantes de Jornalismo, indica, nos casos de menor maturidade linguística, a tendência de reproduzir, no texto escrito, a sequência que ocorreu durante a entrevista. Já os graus mais acentuados de reordenação dos segmentos tópicos e reorganização da sequência argumentativa, assim como Marcuschi percebeu, parecem estar entre as operações normalmente empreendidas por escreventes mais experientes: “esta operação exige alto domínio da escrita e se dá em especial em textos mais complexos em que o aspecto argumentativo predomina ou em diálogos para os quais se sugere uma retextualização mais global sem atenção para detalhes informacionais [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 86).

A 9ª operação é a de condensação, que, visivelmente, não é praticada por todos os escreventes. Trata-se de um “agrupamento de argumentos condensando ideias” (Ibid., p. 75). Um exemplo de condensação seria a construção de um período no qual o escrevente reúne ideias que estão espalhadas em momentos distintos da entrevista para sustentar uma tese. Esta operação, que já indica maior autonomia do escrevente, evoca um outro movimento, menos relacionado à retextualização, mas igualmente importante para a nossa pesquisa: a interpretação. A interpretação não está totalmente dissociada da retextualização por conta da “compreensão”. Como diz Marcuschi, “é necessário considerar que há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral” (Ibid., p. 51). Essa compreensão certamente é influenciada por tudo o que acontece durante a interação oral entre entrevistador e entrevistado. As informações que chegam pelo olhar, silêncios, pigarros, entonações, sorrisos, lágrimas, gestos, posturas, etc. E também é influenciada pelas crenças do entrevistador, pois, em boa medida, entendemos aquilo que queremos ou conseguimos entender.

Os textos jornalísticos são justamente uma alternância entre comentários interpretativos (baseados nos dados coletados e entrevistas) e as citações dos entrevistados (de forma indireta ou direta. Observar nos perfis se e como eles aparecem, possivelmente pode

nos dar informações sobre a maturidade da escrita. E, no caso específico da pesquisa, que dispõe da entrevistada gravada, é possível também localizar incoerências, equívocos nessas inferências. Ou seja, evidenciar momentos em que as interpretações não parecem estar baseadas na entrevista. E até considerar em que medida a interação com o professor pode ter influenciado essas “incoerências”.

Além de observar como o estudante, na construção do perfil, lida com reformulações, manutenções, acréscimos e eliminações de palavras e segmentos tópicos da entrevista, outros aspectos podem ser muito significativos sobre o “grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 46). A repetição e o modo como são usadas as estratégias de coesão estão entre eles. Marcuschi não cansa de lembrar que as semelhanças entre fala e escrita são enormes e maiores que as diferenças. Que não há diferenças que possam ser identificadas em “toda” a produção falada ou escrita. E até afirma que tanto uma como a outra são multissistêmicas: “a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos” (Ibid., p. 46). Ainda assim, diferenças “graduais” existem. A frequência com que utilizamos a repetição na fala é uma delas: “Uma das características da oralidade é a *repetição*, seja de itens lexicais, sintagmas, orações ou mesmo estruturas, gerando construções paralelas em grande quantidade” (Ibid., p. 79). Cancionila Cardoso, que trabalhou com textos infantis, mostra exemplos com repetições de todos os tipos: substantivos, verbos, adjetivos³². Em textos de jovens e adultos, a repetição mais frequente é a de pronomes e conjunções.

Ou seja, diante da necessidade de utilizar estratégias coesivas, o escrevente iniciante muitas vezes faz como a criança e, instintivamente, conecta uma frase com a outra utilizando uma mesma conjunção. Ou, necessitando retomar um referente importante, recorre sempre ao mesmo pronome. Essa conjunção costuma ser o “e”³³. E o pronome, o “ele” ou “ela”. Trata-se de uma herança da fala, como demonstrou Chafe:

O autor identificou que a coesão na linguagem oral é estabelecida pela utilização de conjunções coordenadas, principalmente a conjunção e (“and”) frequentemente introduzindo as “unidades

³² A repetição, a redundância, conforme visto no capítulo 1, é apontada por Walter Ong (1998) como uma das características da expressão entre os povos orais. Por meio da repetição, mantém-se o foco, a informação é retomada, para não se perder, não ser esquecida, pois na oralidade não é possível reler, relembra o que foi dito e, assim, retomar o fio da meada, como fazemos com a escrita.

³³ A preferência pelo uso da adição (“e”) para conectar ideias já foi citado no primeiro capítulo, como característica atribuída por Walter Ong (1998) a povos majoritariamente orais, que dependem da memória. O que, segundo ele, levaria a uma forma de pensamento e expressão mais aditiva que subordinativa.

de idéia”. Também são empregadas, com menor frequência, em posição inicial de uma “unidade de idéia”, as conjunções *mas*, *assim*, *porque* (“*but*”, “*so*”, “*because*”). [...]

Por outro lado, a coesão na escrita ocorre pela presença de um número maior de conjunções subordinativas (CARDOSO, 2000, p. 162).

Para Cancionila Cardoso, a inclusão do “*mas*” pode significar um avanço, uma nova etapa. Ainda que ela esteja se referindo à escrita infantil, a sua observação talvez seja adequada também ao contexto de adultos muito iniciantes na escrita e leitura:

Penso que a inclusão da conjunção “*mas*”, nos primeiros textos infantis é um elemento de enriquecimento da complexidade textual, na medida em que é uma estratégia de coesão a mais que a criança passa a ter à sua disposição. CHAFE (1982) assinala o uso desta conjunção, embora em menor escala, como elemento coesivo da oralidade. Não nos devemos esquecer que esse autor trabalhou com adultos. Do meu ponto de vista, os textos das crianças, que até então apresentavam as “unidades de idéia” soltas e/ou eram articuladas com o uso do “*e*”, avançam com o uso de uma outra conjunção, que lhes dá a chance de fazer oposições e/ou restrições entre as ideias (CARDOSO, 2000, p. 227).

Como já foi dito acima, em textos de escreventes pouco experientes, a repetição – tão presente na fala – não se limita às conjunções. Marcuschi explica que, normalmente, numa atividade de retextualização, boa parte das repetições da fala são eliminadas, mas faz uma ressalva: “O mesmo já não ocorre com o pronome ‘*ele*’ que em certos casos é até mesmo acrescido ou suprido por um item lexical” (MARCUSCHI, 2007, p. 79). Em outro momento, ele retoma o tema, explicando que, nas retextualizações, os itens mais eliminados costumam ser os artigos, pronomes, preposições, conjunções, etc. E que costumam permanecer os substantivos, verbos e adjetivos. Só que tudo isso depende da “maturidade na escrita”. Mais adiante, o autor cita o exemplo de uma narrativa oral retextualizada por um professor universitário da área de Letras. Nesse caso, houve uma redução de 60% no número de palavras. Ou seja, como o escrevente era mais maduro, houve significativa redução na repetição. “Ficaram poucos pronomes, observando-se a eliminação de 12 ‘*eu*’, 20 ‘*eles/ elas*’, 30 formas entre ‘*meu, minha, comigo, mim, me*’ e outras formas pronominais” (Ibid., p. 113). Portanto, o modo como as estratégias coesivas são utilizadas também será aqui um aspecto importante na identificação das relações entre fala e escrita na produção dos participantes da pesquisa.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Serão analisados aqui 17 conjuntos perfil-entrevista produzidos por 15 colaboradores

da pesquisa. O que significa que, em dois casos, foram incluídos os dois perfis e as duas entrevistas produzidas na oficina. O objetivo era fazer o mesmo com a produção de alguns outros estudantes, o que não foi possível por motivos já citados anteriormente. Como os nomes dos autores serão omitidos dos textos, cada conjunto recebeu um número para identificação: perfil 1, perfil 2, etc. Além dos nomes, outras informações foram omitidas, para evitar a identificação do perfilado e do autor do texto. Os nomes foram substituídos por “NOME DO PERFILADO”, o nome da faculdade ou universidade por “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR” e outros dados que eventualmente pudessem colaborar na identificação, como cidade de origem ou local de trabalho, foram substituídos por letras: “XXXX”, “WWW”.

Como já foi explicado no item anterior, os procedimentos adotados na análise foram:

- 1- identificação dos segmentos tópicos que aparecem simultaneamente na entrevista e no perfil;
- 2- numeração (em ordem crescente) desses segmentos na entrevista (atividade geradora de conteúdo para criação do texto);
- 3- numeração (por ordem de aparição) dos segmentos tópicos do perfil, tomando como base a numeração da entrevista.

Essa demarcação permite observar em que medida e em que momentos a organização tópica da entrevista foi mantida ou alterada na elaboração do perfil. Na análise, os segmentos que foram reordenados serão destacados em negrito, para facilitar a visualização. Os momentos em que dois ou mais números aparecem dentro do colchete indicam condensação de ideias, isto é, um trecho do perfil que agrupa dados de segmentos distintos da entrevista. E quando um mesmo número estiver repetido e acrescido de uma letra [2 e 2b], significa que, naquele trecho do perfil, estão reunidos dados de um segmento [2], que, na entrevista, apareceu em dois momentos distintos. Seja por iniciativa do entrevistado, que retomou o mesmo ponto, acrescentando algum detalhe, seja por iniciativa do entrevistador, que desejou sanar alguma dúvida.

Faremos aqui referência aos segmentos tópicos numerados e, em alguns momentos, aos subtópicos. Os subtópicos são conjuntos de segmentos que se aproximam pelo conteúdo. Em geral, na entrevista, a pergunta do entrevistador marca o início de um novo subtópico, que pode se estender por um tempo, enquanto o entrevistador tira dúvidas, fazendo novas perguntas. Mas em alguns momentos essa lógica é subvertida, pois a resposta dada não se aproxima da pergunta feita ou, ao responder, o entrevistado mesclou diferentes conteúdos. Nesses casos, em que diferentes subtópicos aparecem agregados, iremos citá-los com o uso de “/”. Os subtópicos têm importância secundária em nossa análise, por isso não foram

demarcados e citados em todos os casos. Eles são úteis especialmente para diferenciar reordenações mais complexas, que envolvem associar segmentos de momentos distintos da entrevista, com áreas temáticas distintas, das reordenações mais discretas, que envolvem inversões de ordem dentro de uma mesma área de discussão.

Após localizar, em todos os trabalhos, os segmentos tópicos presentes na entrevista e no perfil, os textos foram reunidos em grupos, em função do grau de reordenação tópica da entrevista. Identificamos sete produções (de cinco participantes) que mantêm maior proximidade entre a organização tópica da fala e da escrita. Esses perfis receberam numeração de 1 a 7. Outros cinco textos (perfis 8 a 12) alternam a manutenção e reformulação da organização tópica da entrevista. E, por fim, outros cinco textos (perfis 13 a 17) foram elaborados com maior independência em relação à organização tópica da entrevista. Eles serão então analisados em blocos, mas nem todos os textos receberão o mesmo espaço na análise, pois alguns exemplificam de forma mais significativa as características do bloco. Claro que cada texto é único, com os seus próprios processos de elaboração, e que a escrita de cada estudante tem características também únicas e indissociáveis da sua trajetória pessoal como escrevente e leitor. A opção de analisar blocos de textos tem o sentido de destacar o predomínio de algumas operações. Como a inclusão dos números nos textos dificulta a leitura, todos os perfis também serão citados sem numeração em notas de rodapé.

4.2.1 Perfis 1 a 7

Em todos esses sete perfis ocorreram reordenações dos segmentos tópicos, mas a manutenção da mesma sequência em que os segmentos aparecem na entrevista foi mais frequente que a alteração dela (**ver Transcrições das entrevistas feitas pelos estudantes em anexo**). E essas reordenações muitas vezes ocorreram dentro de um mesmo subtópico. Ou seja, são reordenações mais discretas do que aquelas que envolvem alternar segmentos de momentos muito distintos da entrevista ou até condensá-los. Portanto, nessas sete produções, a organização tópica da interação oral (entrevista) apoiou de forma expressiva a construção dos textos. No perfil 1, o modo como as maiúsculas e os espaços foram utilizados são originais do texto, por isso foram mantidos.

O NOVO

ALUNA: [1 NOME DA PERFILADA,1][219 ANOS 2] [3 MORA NO BAIRRO DO AEROPORTO SÃO PAULO 3] É [4 ALUNA DO 3º SEMESTRE DE JORNALISMO (INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR).4][5Veio da escola particular 5] [6 XXX ,6] [8passou na 1º vez. 8]

Sonho

[9 Pensou por muito tempo em fazer musica 9] [7 por tocar flauta,7][9pensava entrar na faculdade de musica 9] mas [11 mudou de idéia no meio do ano,do 3º ano do ensino médio 11] foi [12b e 12 uma mudança grande um choque 12b e 12] para todos devido [10 e 10b vir de uma família de músicos (pai,mãe,irmão) 10 e 10b] e também por não ter se preparado a mais tempo pois [13 se dedicava mais na pratica da musica 13] em si,[15porém conseguiu 15] com sucesso [14 com muita dedicação 14] claro [18 a diferença é muito grande do colégio para o acadêmico são muitos textos 18] [16 mas está amando,16]declara.

Lazer

[17 Nunca deixou de se divertir por causa dos estudos 17] [19 não costuma ir em baladas,19][21 e 22 tem ligação com a família e amigos devido a musica,21 e 22][20frequenta muitos shows. 20]

O NOVO

ALUNA: NOME DA PERFILADA,19 ANOS MORA NO BAIRRO DO AEROPORTO SÃO PAULO É ALUNA DO 3º SEMESTRE DE JORNALISMO (INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR).Veio da escola particular XXX ,passou na 1º vez.

Sonho

Pensou por muito tempo em fazer musica por tocar flauta,pensava entrar na faculdade de musica mas mudou de idéia no meio do ano,do 3º ano do ensino médio foi uma mudança grande um choque para todos devido vir de uma família de músicos (pai,mãe,irmão) e também por não ter se preparado a mais tempo pois se dedicava mais na pratica da musica em si,porém conseguiu com sucesso com muita dedicação claro a diferença é muito grande do colégio para o acadêmico são muitos textos mas está amando,declara.

Lazer

Nunca deixou de se divertir por causa dos estudos não costuma ir em baladas,tem ligação com a família e amigos devido a musica,frequenta muitos shows.

Inspiração

Hermeto Pascal;Carlos malta (flautista) pif moderno. E o que mais a inspira nesses artistas é o “novo”.

FUTURO

“está sempre disposta para o novo”. É uma inclinação natural para o jornalismo cultural,está determinada com sua carreira acadêmica e muito impolgada.Estou amando disse.

Inspiração

[24 Hermeto Pascal; Carlos Malta (flautista) pif moderno. E o que mais a inspira nesses artistas é o “novo”. 24]

FUTURO

[25 “está sempre disposta para o novo”. 25] É uma [23 inclinação natural para o jornalismo cultural, 23] está determinada com sua carreira acadêmica e muito impolgada. [16 Estou amando 16] disse.

O **perfil 1** é um dos mais fiéis à organização tópica da entrevista. A entrevista percorreu os seguintes subtópicos: 1- identificação (nome, idade, moradia, profissão); 2- formação escolar; 3- religião; 4- relação com atividade artística; 5- mudança na escolha profissional / preparação e ingresso na universidade; 6- lazer / estudo universitário; 7- relações afetivas; 8- perspectiva profissional; 9- profissionais inspiradores. O texto tem cinco parágrafos (ou esboços). Na entrevista, foram localizados e numerados 25 segmentos (em ordem crescente) que também aparecem no perfil. Serão listadas a seguir a sequência de aparição desses mesmos segmentos no perfil, para que seja possível observar os momentos de manutenção e reordenação da organização tópica.

O primeiro parágrafo segue quase integralmente a sequência da entrevista: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 8. No segundo parágrafo, aparecem mais reordenações tópicas, que analisaremos em seguida: 9 / 7 / 9 / 11 / 12b e 12 / 10 e 10b / 13 / 15 / 14 / 18 / 16. No terceiro parágrafo há uma reordenação com condensação de ideias: 17 / 19 / 21 e 22 / 20. O quarto parágrafo utiliza apenas o segmento tópico 24 e o quinto parágrafo tem a seguinte ordenação tópica: 25 / 23 / 16. No primeiro parágrafo a discreta reordenação tópica no final, [8], possivelmente ocorreu por influência da ideia de lead. Isto é, ainda que não pudesse responder às perguntas clássicas do lead, o estudante sentiu que precisava, antes que o parágrafo terminasse, tocar em algum ponto relevante, que amarrasse o texto. Optou por se referir ao ingresso da perfilada na universidade. Uma escolha frequente em perfis sobre a vida estudantes, que costumam situar o ingresso no ensino superior como um momento chave na vida dos perfilados.

As reordenações que ocorrem no segundo e terceiro parágrafos envolvem graus distintos de dificuldade. A primeira reordenação, que é a intercalação do segmento [7] entre dois momentos do [9], foi a inclusão de um dado que clarifica o segmento [9]. A perfilada

pretendia cursar a faculdade de Música porque, como disse no segmento [7], toca flauta. Os dois segmentos, que na entrevista aparecem bem próximos, no perfil foram então justapostos. As reordenações que envolvem os segmentos [10 e 10b], após o [11] e [12], e o [14], após o [15] são mais discretas, porque trata-se de segmentos que aparecem dentro de um mesmo bloco de subtópicos, numa resposta na qual a entrevistada fala sobre: mudança na escolha profissional / preparação e ingresso na universidade. Assim como a reordenação realizada no terceiro parágrafo. Em segmentos contíguos [21] e [22] a entrevistada confirma que seus familiares e amigos são ligados a música. Daí o estudante retomou o segmento imediatamente anterior [20], no qual ela afirma que vai muito a shows.

Apenas em dois momentos do perfil o estudante realizou reordenações que indicam uma intenção mais explícita de reorganizar a argumentação. No segundo parágrafo, quando trabalha reordena o segmento [18], colocando-o próximo do 16, ele passa de um subtópico a outro, conectando informações de modo autônomo, inclusive criando um contraste entre ideias: apesar dos textos longos e difíceis da universidade [18], a perfilada está gostando do curso [16]. A mesma operação ocorre no último parágrafo, onde o segmento [23] (ligado ao subtópico “Perspectiva profissional”) aparece após o segmento [25] (ligado ao subtópico “profissionais inspiradores”). O que ocorre aí é também uma tentativa de reorganização da sequência argumentativa. Entretanto, nesse caso, os dois segmentos não foram conectados, o texto não estabelece um vínculo entre eles. Podemos apenas intuir o que o escrevente pretendia fazer. Após uma tentativa de citação, entre aspas, de uma declaração da perfilada: “está sempre disposta para o novo” [25], ele segue com um período próprio (ainda que confuso): “É uma inclinação natural para o jornalismo cultural” [23].

Portanto, como dito acima, para produzir o perfil 1, o estudante se manteve muito próximo da organização tópica da entrevista. O que não significa que ele não saiba realizar reordenações. Mas elas parecem envolver um certo grau de dificuldade. Tanto que nem sempre a reordenação é realizada satisfatoriamente. Um exemplo disso é a inserção do segmento 16 no final do texto. Trata-se de uma repetição de um segmento já citado no segundo parágrafo. Por coincidência ou não, justamente na reordenação mais audaciosa e bem sucedida que ele realizou. Mas a repetição do segmento, nesse momento do texto, não se justifica. Em muitos textos jornalísticos, os escreventes optam por fazer um primeiro parágrafo com características de resumo, introduzindo alguns dos aspectos centrais que virão. E, é claro, ao longo do texto essas informações são novamente citadas e desenvolvidas. Mas,

citar a mesma declaração da entrevistada (nos dois casos, sem acrescentar as aspas, apesar dos verbos de elocução) é uma opção que não acrescenta informação e torna o texto redundante.

Essa repetição poderia ser um fato isolado, fruto de distração, falta de revisão, mas em momentos distintos do texto o estudante dá outros indícios da sua inexperiência como escrevente. O modo como emprega ou não estratégias coesivas, a pontuação e as maiúsculas são alguns exemplos. Algumas frases foram escritas integralmente com letras maiúsculas. Em muitos momentos, ele não percebe a necessidade de retomar o referente e segue sem utilizar conjunções ou pronomes, como na junção entre os segmentos [3] e [4], [17] e [19], na sequência do segmento [23]. A inexperiência com a pontuação é demonstrada principalmente pela ausência de pontos, pelo modo de colocar o ponto e a vírgula (sem uso de espaço entre as palavras) e pela ausência das aspas ou inadequação no uso. Esses momentos não significam, entretanto, que ele esteja completamente inconsciente da necessidade da coesão. No segundo parágrafo, apesar do texto estar truncado pela ausência de pontuação (apenas um ponto após sete linhas), o estudante utiliza várias conjunções: mas, e, porém, devido (ainda que sem o “a”). É provável então que, por conta da sua inexperiência, esse estudante precise de mais tempo que os colegas para, na produção de um texto, conseguir incluir e diversificar os recursos coesivos.

Em geral, no perfil 1, o estudante prefere utilizar as suas próprias palavras. Trata-se portanto de reformulações da entrevista com substituições lexicais. Listo algumas substituições: a expressão “Prestar música” é substituída por “Fazer música”, “Entrei na primeira” - “passou na 1º”, “Costumo muito ir em show” - “frequenta muitos shows”, “moro na Vila Mascote, perto do aeroporto” - “MORA NO BAIRRO DO AEROPORTO”. Os momentos onde fica mais clara a inexperiência³⁵ em lidar com o vocabulário alheio são as tentativas de citação do discurso direto, que nunca utilizam as palavras exatas da entrevistada: “Eu acho que essa tendência de o tempo todo o novo, o tempo todo olhar para as coisas não sendo o óbvio” se transforma, entre aspas, em: “está sempre disposta para o novo”. E o segmento [16], que foi repetido duas vezes, utiliza um verbo diferente: “Adorando” se transforma em “estou amando” [16].

O que não significa que o léxico da entrevista desapareça. O vocabulário da entrevistada aparece no texto, mas de forma sutil. Algumas construções ou palavras reaparecem, por vezes até em outro contexto, como uma reverberação. Assim, a afirmação

³⁵ O que estamos chamando aqui de “inexperiência” outros podem encarar como uma “edição” inevitável na prática jornalística.

“Eu costumo muito ir em show” ecoa em “não costuma ir em baladas”, “eu ia fazer a faculdade de Música” ecoa em “Pensou por muito tempo em fazer música”. “Nunca deixei de fazer o meu lado pessoal” aparece em “Nunca deixou de se divertir”. “Mudou de idéia”, “choque”, “família de músicos”, “baladas” são também exemplos de expressões usadas pela entrevistada que aparecem no perfil.

A influência da entrevista sobre o perfil é mais evidente ainda se analisamos a quase absoluta ausência de acréscimos em relação ao que foi dito. Ou seja, o estudante não acrescentou informações próprias, não fez descrições ou comentários. O único momento em que ele se arrisca nessa direção é no encerramento do texto: “está determinada com sua carreira acadêmica e muito impolgada”. Esta ausência pode significar que a fala da entrevistada - com suas informações e até com suas palavras e construções - para esse estudante, é um porto seguro. Ir além é um desafio. O que talvez indique que o trabalho (solitário) com gêneros jornalísticos que envolvam conjugar informações de duas ou mais entrevistas e fazer interpretações seria uma atividade muito complexa e até contraproducente. Provavelmente seria mais produtivo, em casos como o desse escrevente, priorizar inicialmente a sensibilização ao “modo de dizer” do outro.

A “complexidade” a que nos referimos diz respeito apenas à construção do texto. Ou seja, ao mesmo tempo em que o texto explora poucas operações como condensação de ideias, reordenações tópicas e acréscimos, o estudante dá vários indícios de percepções sutis. Durante a entrevista, em vários momentos ele cria perguntas a partir das respostas dadas. O que parece ser um ato corriqueiro, na verdade nem sempre é praticado, pois exige do entrevistador a capacidade de ouvir e concentração. Possivelmente por conta dos seus próprios interesses, na entrevista chamou a sua atenção a formação da entrevistada em colégio católico. Abriu-se então um espaço para a questão. Entretanto, na elaboração do perfil, todos os segmentos desse subtópico foram omitidos, talvez porque, dentro da temática predominante (ingresso na universidade), o aspecto não tivesse relevância. Um outro momento sutil é a referência à família de músicos. A entrevistada se refere em alguns momentos à mãe e ao irmão. Mais adiante, cita rapidamente o pai. Ao escrever o segundo parágrafo, o estudante condensa essas informações, citando todos os membros músicos da família, começando pelo pai (talvez porque ele próprio seja homem e pai).

NOME DA PERFILADA em busca do seu querer

[1 NOME DA PERFILADA, 1] 30 anos, [5 Advogada, 5] [2 natural da cidade de São Paulo. 2] [3 Morou na cidade de XXX por algum tempo. 3] [4, 6 e 4b Retornou para São Paulo em 2008 para fazer a faculdade de Direito, 4, 6 e 4b] [5 formou-se, 5] [13 desenvolveu muito a escrita e o estudo. 13] [14 Seus pais queriam que fizesse o curso de medicina, 14] [15 mas ela como escapatória acabou optando pelo direito. 15] Na prática [7 não se identificava com a formalidade do trabalho do advogado, muitos protocolos a seguir, muitos acordos a fazer, muita rigidez. 7]

[8 Então resolveu buscar algo que gostasse realmente, 8] [9 descobriu que é fascinada por pessoas 9] e por histórias. E [10 nessa caminhada em direção ao seu querer encontrou o jornalismo. 10] [11 Hoje faz CURSO ZZZZ 11] e [12 encontra-se num momento feliz por estar fazendo algo que gosta, 12] algo que mexe com seu sentidos.

As mudanças fazem parte da vida de NOME DA PERFILADA. Sempre que algo não está bom, ela muda o trajeto, retorna, faz a curva, anda na contramão se preciso, mas não deixa de lado seu desejo de ser feliz, com coragem e ousadia começa de novo.

No **perfil 2**, a fidelidade à organização tópica da entrevista pode ser constatada pela numeração e pelos subtópicos. A primeira linha (ou parágrafo) trabalha com informações dos segmentos 1 / 5 / 2. No segundo parágrafo, a sequência é: 3 / 4, 6 e 4b / 5 / 13 / 14 / 15 / 7. No terceiro parágrafo: 8 / 9 / 10 / 11 / 12. O quarto e último parágrafo reúne somente comentários opinativos. Este perfil tem em comum com o perfil 1 uma introdução protocolar. Além de curto, o começo do texto sequer tem verbos. Apenas elenca nome, idade, profissão e naturalidade da perfilada. Diante do desafio de iniciar o texto, os dois optaram pelos dados de identificação, o que, ainda que não seja uma opção criativa e sedutora, ao menos serviu para o desbloqueio. O segmento [5] que aparece nesse começo, foi extraído de outro subtópico, para trazer uma informação normalmente considerada relevante nas apresentações: a profissão. Nos outros parágrafos, a sequência dos segmentos é fiel à entrevista, sendo alterada apenas em dois momentos: a antecipação do segmento [6] e da sequência [13], [14], [15]. O segmento [6] foi incluído nesse momento do texto por um equívoco. A entrevistada se referiu duas vezes ao ano 2008, um marco em sua vida, momento de ruptura com a antiga profissão.

NOME DA PERFILADA em busca do seu querer

NOME DA PERFILADA, 30 anos, Advogada, natural da cidade de São Paulo.

Morou na cidade de XXX por algum tempo. Retornou para São Paulo em 2008 para fazer a faculdade de Direito, formou-se, desenvolveu muito a escrita e o estudo. Seus pais queriam que fizesse o curso de medicina, mas ela como escapatória acabou optando pelo direito. Na prática não se identificava com a formalidade do trabalho do advogado, muitos protocolos a seguir, muitos acordos a fazer, muita rigidez.

Então resolveu buscar algo que gostasse realmente, descobriu que é fascinada por pessoas e por histórias. E nessa caminhada em direção ao seu querer encontrou o jornalismo. Hoje faz CURSO ZZZZ e encontra-se num momento feliz por estar fazendo algo que gosta, algo que mexe com seu sentidos.

As mudanças fazem parte da vida de NOME DA PERFILADA. Sempre que algo não está bom, ela muda o trajeto, retorna, faz a curva, anda na contramão se preciso, mas não deixa de lado seu desejo de ser feliz, com coragem e ousadia começa de novo.

Ao escrever o texto, a estudante se confundiu e associou esse ano ao ingresso no curso superior. Já a intercalação dos outros segmentos envolveu intenções argumentativas, como veremos logo adiante.

Os subtópicos da entrevista e do perfil aparecem em sequência quase idêntica. Os da entrevista são: 1- identificação (nome, naturalidade, família); 2- mudança de cidade / ingresso no ensino superior; 3- ruptura com área profissional; 4- busca e descoberta de nova área profissional; 5- comparação entre as duas áreas profissionais; 6- influência familiar na escolha profissional; 5- comparação entre as duas áreas profissionais. No perfil, os subtópicos são: 1- identificação (com inclusão da profissão, segmento de outro subtópico); 2- mudança de cidade / ingresso no ensino superior (com inclusão de um segmento do subtópico “comparação entre as duas áreas profissionais”); 6- influência familiar na escolha profissional; 3- ruptura com área profissional. No terceiro parágrafo: 4- busca e descoberta de nova área profissional. Há, então, uma única alteração na ordem dos subtópicos e duas inserções breves de segmentos de outros subtópicos.

Os dois breves momentos em que a estudante faz uma reordenação tópica mais expressiva são, portanto, as intercalações do segmento [13] e do [14] e [15]. A inclusão dos segmentos [14] e [15] nesse momento do texto tem uma dupla função: explicar as idas e vindas profissionais da entrevistada e introduzir uma “descoberta” da escrevente. Ao longo da entrevista, a perfilada nunca afirma que ter sido pressionada a fazer um curso que não desejava. Diz apenas, de passagem, que sua família era tradicional em relação a profissões. Perto do final da conversa, é a entrevistadora que direciona: “Você acha que a sua família que, na verdade, te influenciou para você fazer Direito?”. Portanto, um ponto que, para a escrevente, assumiu relevância explicativa. Já o segmento [13] aparece em meio a um razoável trecho da entrevista (cinco perguntas) que comparam as duas áreas profissionais em que a entrevistada já atuou. Apesar de longo, o subtópico praticamente não aparece no perfil. A única exceção é o segmento [13], que trata da advocacia como uma profissão que estimula o desenvolvimento da escrita. Talvez porque, ao elaborar o texto, a escrevente não tenha considerado a discussão relevante ou não tenha encontrado um modo prudente para incluí-la, pois a comparação envolve certa dose de crítica.

Ao contrário do perfil 1, que continha vários períodos muito longos, no perfil 2 em alguns momentos o texto torna-se telegráfico. No primeiro parágrafo, as informações não estão conectadas, apenas são citadas. De um modo que talvez evoque a oralidade e até o

jornalismo que é escrito para ser dito oralmente. A sensação de que falta algo no texto prossegue pelo sujeito oculto, em vários períodos, curtos, que começam com expressões como: “Morou na cidade de”, “Retornou para”. Mas, com o desenvolvimento do texto, essa sensação diminui. A retomada do referente (perfilada) é econômica, mas ajuda o leitor a prosseguir na leitura. O nome da perfilada é citado em dois momentos (no começo e final do texto) e aparecem ainda os pronomes “ela” (duas vezes) e “seus”.

Assim como no perfil 1, no perfil 2 a presença do vocabulário da entrevistada é sutil. Inclusive não há nenhum momento de discurso direto. Alguns exemplos de influência de construções da entrevista são: “para fazer a faculdade”, “formou-se”, “não se identificava”. São mais abundantes expressões marcantes, incomuns, que não foram usadas pela entrevistada e que, provavelmente fazem parte do vocabulário da escrevente: “desenvolveu muito a escrita e o estudo”, “nessa caminhada em direção ao seu querer”, “algo que mexe com seus sentidos”, “encontra-se num momento feliz”. Essa preferência pela “própria palavra” pode ser percebida também nas perguntas. A expressão “histórias de vida”, por exemplo, é usada pela entrevistadora e não pela perfilada. No texto é atribuído à perfilada um fascínio “por pessoas” [9] e também por “histórias”.

As palavras são carregadas de sentido, por isso a substituição lexical já é o primeiro passo para a interpretação. No perfil 2, a escrevente se mantém ao longo do texto quase integralmente apoiada nos dados provenientes da entrevista. Os momentos de dedução são discretos: “como escapatória acabou optando”, “encontra-se num momento feliz”. Entretanto, no último parágrafo, a opção foi arriscar-se e comentar. São acréscimos interpretativos de tom um pouco genérico - “não deixa de lado o seu desejo de ser feliz”, “com coragem e ousadia começa de novo” - mas que não estão descolados dos dados da entrevista. Na verdade, pelas perguntas já era possível identificar o interesse da escrevente pelo comentário. Em vários momentos, a entrevista se torna um bate-papo no qual a entrevistadora, ao invés de perguntar, faz comentários e opina.

Na construção do texto, a escrevente do perfil 2, em geral, coloca lado a lado as informações que possui, mas sofisticada os seus recursos quando se aproxima do final. Assim como no texto do colega que produziu o perfil 1, ela parece se amparar principalmente nos segmentos, na organização tópica da entrevista e também na cronologia dos fatos. Nos dois últimos parágrafos, entretanto, esboça-se um outro planejamento. “Então resolveu buscar algo que gostasse realmente [...]”, anuncia no começo de um. E no último parágrafo surge bem

claro um tópico frasal: “As mudanças fazem parte da vida de NOME DA PERFILADA”. A afirmação é feita, a tese é lançada e o parágrafo se dedica a tentar sustentá-la³⁷.

No perfil 2, o texto ganha fluidez à medida que avança. O que indica a possibilidade da própria escrevente melhorar muito o seu texto ao reescrevê-lo. A reelaboração do próprio texto, prática usual entre escreventes maduros, costuma ser bastante negligenciada por estudantes. Como creditar essa dificuldade à preguiça seria uma opção simplista, podemos pensar também na fadiga que a escrita provoca. Afinal, como afirma Kato (1986 e 1987), tanto para ler quanto para escrever realizamos uma série de operações que envolvem memória³⁸, conhecimentos prévios, objetivos. É sabido que a familiaridade do leitor com palavras, expressões e estruturas retóricas desempenha um papel muito importante na leitura³⁹. “O reconhecimento instantâneo é possível quando a palavra faz parte do vocabulário visual do leitor, aquele conjunto de palavras que ele reconhece porque estão armazenadas em seu léxico visual pessoal” (BOCCHINI, 1994, p. 95). O mesmo ocorre na escrita. O pouco contato com a versão escrita de palavras, expressões e estruturas exige um esforço maior do escrevente inexperiente, tornando a tarefa mais cansativa. Assim, em casos de escreventes iniciantes, pode ser útil evitar a escrita de textos médios e longos, para que a reelaboração participe do processo de escrita de forma constante e produtiva. Reelaboração que, inspirando-se nos métodos de Freinet (1976) e nas teorias de Vygotsky (1995), podem incluir momentos coletivos ou ao menos com a colaboração de um colega.

Perfil 3⁴⁰

³⁷ “Constituído habitualmente por um ou dois períodos curtos iniciais, o tópico frasal encerra de modo geral e conciso a idéia-núcleo do parágrafo. É [...] uma *generalização*, em que se expressa opinião pessoal, um juízo, se define ou se declara alguma coisa” (GARCIA, 1983, p. 206). O tópico frasal ajuda o escrevente a organizar as informações, tornando o texto mais compreensível para quem lê: “Há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão de um texto, tratando-se de escolares com problemas na área de leitura. [...] Alguns autores apontam que parágrafos que não começam com o tema ou tópico central são mais complexos de compreender por crianças com problemas de leitura” (KLEIMAN, 1989, p. 58).

³⁸ “A produção e a compreensão de um enunciado ou de um texto têm a ver com os três tipos de memória: a de curto termo, para integrar letras e palavras; a de médio termo, para integrar significados oriundos de elementos do texto; e a de longo termo, para integrar o significado do texto com informações extratextuais, providas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor” (KATO, 1986, p. 52).

³⁹ O leitor experiente lê de modo ideográfico, guiado especialmente pelo contorno e extensão das palavras: “As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético” (KATO, 1987, p. 25).

⁴⁰ **Perfil 3**

NOME DO PERFILADO e seu amor pela comunicação

NOME DO PERFILADO é estudante de Jornalismo, na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR,

NOME DO PERFILADO e seu amor pela comunicação

NOME DO PERFILADO é estudante de Jornalismo, na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, atualmente no segundo ano. Ele comenta que [2 teve a influência do seu pai nesse amor. 2] [1 Quando era criança 1] [3 ouvia rádio com seu pai 3] e [4 não entendia a maioria das notícias, 4] [5 adorava narração esportiva . 5] [7 Gosta muito do narrador José Silvério, 7] da [6 Bandeirantes, rádio citada por ele ao dizer da sua influência. 6] [8 Ele fez já um curso de radialismo, no SENAC, 8] [9 tem seu DRT. 9] [24 No finalzinho desse curso, foi trabalhar na rádio XXX, 24] [25 uma rádio web 25] e [26 que também faz transmissões por várias filiais pelo Brasil. 26] [30 Lá, participou das transmissões da série B, do Corinthians em 2008, 30] Libertadores. Fez [27 no começo boletins de dois minutos 27] e [28 posteriormente, participou de um programa de esportes, 28] e [29 com sua credencial 29] [31 cobriu esse ano alguns eventos legais. 31] [32 Neto marcou a vida dele 32] [33 no jogo contra o CRB, na estréia da série B, comemorou o gol com ele. 33] [34 Um amigo dele nessa época. 34] [10 Há um tempo morou no interior com sua namorada, 10] numa [11 cidade chamada XXXX, perto de ZZZZ. 11] [12 “Uma cidade muito boa com os seus 17.000 habitantes”. 12] [13 No começo foi difícil sua adaptação, 13] mas [14 depois fez amizades 14] e [15 estudou muito no interior. 15] [16 Não queria mais voltar para cá, 16] e define que [17 lá cresceu muito. 17] Ano passado, [20 seu pai foi vítima de um AVC (Acidente Vascular Cerebral), 20] [21 duas semanas de sofrimento para ele e seus familiares. 21] [18 Ele era muito próximo, 18] e pelo que contou [19 estavam mais próximos. 19] Mas ao mesmo tempo, ele diz o que aprendeu com isso [22 “Assim como você perguntou da experiência de como foi morar no interior, a perda dele, lógico, uma coisa que vai ficar pra sempre marcada em mim, mas ao mesmo tempo serviu para o crescimento. Apreendi a me virar mais.” 22] [23 “Está ausente como pessoa, mas acredito espiritualmente acredito muito na presença dele ainda.” 23] [37 Atualmente, ele trabalha na rádio web YYYY. 37] [35 Por ter feito um programa só seu, 35] [36 acredita que pode assumir grandes responsabilidades. 36] [38 “Atiras para todos os lados.” 38] Uma pessoa que apesar de jovem, com 23 anos, demonstra uma experiência significativa . De algum modo foi obrigado á crescer por circunstâncias da vida. Quem conhece, sabe! Ele é um grande cara!

atualmente no segundo ano. Ele comenta que teve a influência do seu pai nesse amor. Quando era criança ouvia rádio com seu pai e não entendia a maioria das notícias, adorava narração esportiva . Gosta muito do narrador José Silvério, da Bandeirantes, rádio citada por ele ao dizer da sua influência.

Ele fez já um curso de radialismo, no SENAC, tem seu DRT. No finalzinho desse curso, foi trabalhar na rádio XXX, uma rádio web e que também faz transmissões por várias filiais pelo Brasil. Lá, participou das transmissões da série B, do Corinthians em 2008, Libertadores. Fez no começo boletins de dois minutos e posteriormente, participou de um programa de esportes, e com sua credencial cobriu esse ano alguns eventos legais. Neto marcou a vida dele no jogo contra o CRB, na estréia da série B, comemorou o gol com ele. Um amigo dele nessa época.

Há um tempo morou no interior com sua namorada, numa cidade chamada XXXX, perto de ZZZZ. “Uma cidade muito boa com os seus 17.000 habitantes”. No começo foi difícil sua adaptação, mas depois fez amizades e estudou muito no interior. Não queria mais voltar para cá, e define que lá cresceu muito.

Ano passado, seu pai foi vítima de um AVC (Acidente Vascular Cerebral), duas semanas de sofrimento para ele e seus familiares. Ele era muito próximo, e pelo que contou estavam mais próximos. Mas ao mesmo tempo, ele diz o que aprendeu com isso “Assim como você perguntou da experiência de como foi morar no interior, a perda dele, lógico, uma coisa que vai ficar pra sempre marcada em mim, mas ao mesmo tempo serviu para o crescimento. Apreendi a me virar mais.” “Está ausente como pessoa, mas acredito espiritualmente acredito muito na presença dele ainda.”

Atualmente, ele trabalha na rádio web YYYY. Por ter feito um programa só seu, acredita que pode assumir grandes responsabilidades. “Atiras para todos os lados.” Uma pessoa que apesar de jovem, com 23 anos, demonstra uma experiência significativa . De algum modo foi obrigado á crescer por circunstâncias da vida. Quem conhece, sabe! Ele é um grande cara!

O **perfil 3** possui semelhanças com os anteriores em relação à organização tópica, mas foi produzido em condições distintas. Este não foi produzido em sala e, sim, fora do horário da aula, com perfilado escolhido pelo estudante. Provavelmente por isso, é maior que os dos colegas. Assim como nos perfis anteriores, o começo é protocolar: idade e profissão. O primeiro parágrafo segue, fornecendo outros dados sobre o perfilado, mas sem a preocupação de lançar uma isca para o leitor, um atrativo, um motivo para desejar conhecer esse perfilado. O escrevente parece estar mais familiarizado com gêneros narrativos (que começam pelo “começo” - cotidiano, infância -, para somente depois introduzir outras etapas⁴¹ e dados reveladores) do que com os gêneros jornalísticos (sempre buscando esclarecer, no primeiro parágrafo, qual o atrativo da história que será contada e, assim, antecipando o clímax)⁴².

A sequência dos segmentos tópicos e dos subtópicos também é muito parecida com a da entrevista, como nos perfis anteriores. Mas ocorrem reordenações mais significativas. Os subtópicos da entrevista são: 1- interesse por radialismo e narração esportiva; 2- escolha da profissão; 3- experiência de morar no interior; 4- morte do pai; 5- experiência profissional específica (1); 6-experiência profissional específica (2); 7- exercício profissional atual. No perfil, os subtópicos aparecem na seguinte sequência: 1- interesse por radialismo e narração esportiva; 2- escolha da profissão; 5- experiência profissional específica (1); 3- experiência de morar no interior; 4- morte do pai; 7- exercício profissional atual; 6- experiência profissional específica (2); 7- exercício profissional atual. Ocorrem portanto duas alterações. A antecipação dos segmentos sobre uma experiência profissional e a intercalação de dois segmentos sobre uma outra experiência profissional no momento em que o texto já trata do

⁴¹ “A pesquisadora Monica Martinez, por exemplo, adaptou a metodologia da Jornada do Herói para as narrativas biográficas curtas, chamado a atenção para as várias fases vividas pelo protagonista, nomeando-as: *Cotidiano* (o protagonista é apresentado em seu mundo comum); *Chamado à aventura* (momento em que o herói rompe com a cotidianidade); *Recusa do chamado* (o personagem hesita em aceitar, aceita ou recusa o chamado); *Testes* (período de crises, desafios e oportunidades); *Internalização* (fase de reflexões sobre o que se passou); *Recompensa* (objetivo inicial é alcançado); *Retorno* (volta ao cotidiano após a aventura)” (VILAS BOAS, 2003, p. 17).

⁴² Não está se afirmando aqui, entretanto, que o texto é plenamente narrativo, pois não existem os elementos essenciais. Em jornalismo, mesmo quando a narração é explícita e intencional, ela normalmente ocupa apenas trechos dos textos. “A estrutura *narrativa* se caracteriza pela marcação temporal cronológica (no uso dos diversos tempos para sinalizar diversos momentos narrativos há referências a diversos momentos no tempo real da história, uma vez que o momento em que se dá a ação é importante para o desenrolar da mesma), e pela causalidade (o porquê do fato, sua motivação são importantes também para desenvolver a estória). Causa e tempo estão ligados, pois muitas ações são contingentes de outras ações prévias. Outra característica da narrativa é o destaque dado aos agentes das ações, materializado na introdução de personagens. Em relação aos componentes, a narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo de história; *complicação*, que é o início da trama propriamente dita e, *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim” (KLEIMAN, 1989, p. 17).

exercício profissional atual do perfilado.

A numeração crescente dos segmentos demonstra o quanto a entrevista guiou o perfil. No primeiro parágrafo: 2 / 1 / 3 / 4 / 5 / 7 / 6. No segundo parágrafo: 8 / 9 / 24 / 25 / 26 / 30 / 27 / 28 / 29 / 31 / 32 / 33 / 34. No terceiro: 10 / 11 / 12 / 13 / 14 / 15 / 16 / 17. No quarto: 20 / 21 / 18 / 19 / 22 / 23. No quinto: 37 / 35 / 36 / 38. A manutenção da organização tópica da fala predomina. E as reordenações que ocorrem são discretas, dentro de um mesmo subtópico. Uma exceção aparece no segundo parágrafo. Nesse caso, o estudante fez uma reordenação expressiva, antecipando integralmente um subtópico com vários segmentos. A ousadia talvez possa ser explicada por um conjunto de fatores que colaboraram na produção desse texto: informação prévia sobre o perfilado, domínio sobre o tema e interesse pelos temas abordados. O estudante, por conhecer o entrevistado, sabia a respeito de episódios marcantes da sua vida, por isso conduziu a entrevista solicitando ao perfilado que falasse especificamente sobre eles. No caso dos segmentos [24] a [34], o tema tratado é a cobertura de um determinado campeonato de futebol. Tema caro ao entrevistador, que inclusive acrescentou no texto um dado que não foi citado na entrevista, demonstrando que tem repertório sobre o assunto. Claro, essa conjunção de fatores só foi possível porque ele teve autonomia para escolher com quem falar e sobre o que escrever⁴³.

Em outros aspectos, como uso do discurso direto, o perfil 3 novamente se reaproxima dos perfis anteriores. Isto é, ainda não transita com desenvoltura pelos procedimentos de citação. O discurso direto aparece no texto em quatro momentos. As hesitações no uso das citações ocorrem pela completa ausência de verbos de elocução, uso inadequado da pontuação, ausência de pontuação para introduzir a citação, ausência de intercalação entre declarações (o que gera um fecha aspas seguido de abre aspas) e incompreensão do que foi dito pelo entrevistado. Por outro lado, o discurso indireto é usado com maior naturalidade, como em “ele comenta que” [2]. Ainda que também apareçam construções discutíveis: “define que lá cresceu muito” [17].

Pelo modo como emprega (ou não) estratégias coesivas, o estudante demonstra que a sua escrita permanece, em certa medida, sob influência da fala⁴⁴. O estudante utiliza diversos conectores e expressões que indicam mudanças de tempo e espaço, ajudando a história a

⁴³ “[...] a qualidade dos progressos, sejam escolares ou extra-escolares, vem sempre da nossa sede de conhecer e de agir e do interesse que temos no nosso próprio trabalho” (FREINET, 1974, p. 91).

⁴⁴ “a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos” (KATO, 1986, p. 25).

caminhar: atualmente, quando, lá, no começo, posteriormente, esse ano, há um tempo, para cá, ano passado, nessa época, duas semanas⁴⁵. Entre os recursos coesivos que se repetem, a conjunção “e” aparece com destaque. Mas como ela é empregada mesmo em contextos que solicitariam outros recursos, deduz-se que ele ainda precisa ampliar o seu repertório nesse âmbito: “ouvira rádio com seu pai e não entendia a maioria das notícias” [3] e [4], “não queria mais voltar para cá, e define que lá cresceu muito” [16] e [17]. São comuns também os momentos em que o estudante não usa nenhum recurso coesivo explícito, construindo períodos nos quais as informações são justapostas, mas não interligadas: “ele fez já um curso de radialismo, no SENAC, tem seu DRT” [8] e [9]. Para fazer referência ao perfilado, ao longo do texto, o estudante emprega a repetição. O nome do perfilado é citado uma única vez. Em outras 11 vezes a opção foi pelos pronomes: ele ou dele: “Neto marcou a vida dele no jogo contra o CRB, na estréia da serie B, comemorou o gol com ele. Um amigo dele nessa época” [32], [33] e [34].

Os três textos permitem entrever a inexperiência dos estudantes com os gêneros jornalísticos. O que, entretanto, não os impediu de produzir os textos e compartilhar as histórias que ouviram. Muitos recursos poderiam ter sido usados: leads convencionais ou inovadores, mais comentários interpretativos, flashback, recriações de cenários, cenas, diálogos. E não foram. No contexto do perfil, essas ausências não se constituem num problema. Esses e muitos outros recursos podem ser empregados e enriquecer o texto, mas também podem não ser. E, ainda assim, a tarefa foi realizada e o estudante tem à disposição material com o qual pode trabalhar, experimentar, reelaborar a sua escrita e avançar. Em casos de escreventes inexperientes, o perfil talvez possa colaborar de forma especial entre os gêneros jornalísticos para evitar o excesso de demandas. Isto é, se o escrevente ainda hesita no emprego de estratégias coesivas, pontuação, maiúsculas, divisão de parágrafos, etc., como solicitar tudo isso e também a produção de um lead, escrita em forma de pirâmide invertida e conjugação de dados e citações de diferentes entrevistados?

Os gêneros jornalísticos, por dialogarem intensamente com a oralidade, podem ter papel importante no ensino-aprendizagem da escrita. Mas não se pode esquecer que os diferentes gêneros solicitam diferentes operações, envolvendo diferentes graus de complexidade. Em etapas iniciais, privilegiar gêneros que envolvam apenas um entrevistado

⁴⁵ Sandoval Nonato Gomes-Santos afirma que os “conectores de circunstancialização ou progressão temporal”, são importantes “marcas linguísticas” das sequências narrativas e exemplifica, partindo da análise de alguns textos: “durante; em seguida; logo depois; depois de um tempo; quando; e; um pouco depois; um tempo depois; e; aí; e aí; quando” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 68).

ou com formatos mais flexíveis talvez fosse uma opção produtiva. A produção de uma nota, um perfil, uma entrevista pingue-pongue ou um relato em primeira pessoa⁴⁶ já envolveria desafios suficientes para a prática da escrita, sem que a tarefa se tornasse inviável. Ou que a enorme dificuldade em atingir as metas pudesse gerar uma perigosa sensação de impotência. Tudo isso sem inibir novas explorações, na medida em que seja possível para o estudante a experimentação de outros recursos. Ainda que a progressão entre gêneros seja, em certa medida, observada nos projetos pedagógicos dos cursos, o que estamos destacando aqui é a necessidade de não perdê-la de vista, mesmo em etapas mais avançadas.

Perfil 4⁴⁷

NOME DO PERFILADO: Tal pai tal filho

Quem participou da Oficina de perfis, na Escola de Comunicação e Artes, da Usp, pode conhecer uma pessoa aparentemente tímida, que, ao nos dar essa entrevista, mostrou-se comunicativo e [3 totalmente inspirado por seu pai. 3] [2 Estudante de Jornalismo – com habilitação em Rádio/ Internet, 2] [1 NOME DO PERFILADO, 1] [3 diz que foi inspirado pelo seu pai, que também é jornalista, mas na modalidade esportista. 3] O estudante, que [7 desde pequeno gostou de ler, 7] [8 chegando a ser chamado de Rato de Biblioteca por seus colegas, 8] contou que, [9 antes da 1ª série, já tinha lido todos os livros de Monteiro Lobato. 9] Assim, [4 fez interessar por Jornalismo Político, 4] [6 chegando a estudar por conta própria, 6] [5 pelo fato da faculdade não explorar muito esse tema. 5] [11 Filho único, 11] que [10 mora com os pais, 10]

Perfil 5⁴⁸

⁴⁶ Ainda que não seja muito comum, esse tipo de relato, que se assemelha ao modo como os oralistas disponibilizam as suas pesquisas, também é utilizado em jornais. O jornal Folha de S. Paulo, por exemplo, tem recorrido com certa frequência a esse formato, que opta por transcrever a fala do entrevistado, mantendo inclusive o uso da primeira pessoa, como num monólogo.

Como explica Mary Kato (1986), o gênero expressivo ocupa espaço importante em nosso aprendizado, é o primeiro produzido pelas crianças, que só depois passam a utilizar a terceira pessoa.

⁴⁷ O texto foi entregue inacabado.

Perfil 4

NOME DO PERFILADO: Tal pai tal filho

Quem participou da Oficina de perfis, na Escola de Comunicação e Artes, da Usp, pode conhecer uma pessoa aparentemente tímida, que, ao nos dar essa entrevista, mostrou-se comunicativo e totalmente inspirado por seu pai. Estudante de Jornalismo – com habilitação em Rádio/ Internet, NOME DO PERFILADO, diz que foi inspirado pelo seu pai, que também é jornalista, mas na modalidade esportista. O estudante, que desde pequeno gostou de ler, chegando a ser chamado de Rato de Biblioteca por seus colegas, contou que, antes da 1ª série, já tinha lido todos os livros de Monteiro Lobato. Assim, fez interessar por Jornalismo Político, chegando a estudar por conta própria, pelo fato da faculdade não explorar muito esse tema.

Filho único, que mora com os pais,

⁴⁸ **Perfil 5**

Mãe Jovem – A responsabilidade vem à tona

Ela estava voltando do curso noturno, quando a abordei para conversar. Com o semblante duvidoso, olhar cabisbaixo e mãos trêmulas, NOME DA PERFILADA, 21 anos, começou a narrar um pouco de sua vida. Da sua infância, lembra que, pela manhã, ia à escola e, à tarde, brincava com as amigas e vizinhas. Já na

Mãe Jovem – A responsabilidade vem à tona

Ela estava voltando do curso noturno, quando a abordei para conversar. Com o semblante duvidoso, olhar cabisbaixo e mãos trêmulas, [1 NOME DA PERFILADA, 1] [2 21 anos, 2] começou a narrar um pouco de sua vida. [7 Da sua infância, lembra que, pela manhã, ia à escola e, à tarde, brincava com as amigas e vizinhas. 7] Já na adolescência, disse que [17 a responsabilidade tomou conta de sua trajetória. 17] A vida mudou, o corpo se modificou, a [12 cabeça amadureceu. 12] Jovem, [11 mãe aos 19 anos, 11] [3 mora com seus pais, seu filho, [5 de 1 ano e 5 meses, 5] sua irmã e sua tia, 3] em [4 São Paulo. 4]

Nova, a vida de NOME DA PERFILADA foi dividida: a de uma menina e a de uma mãe. “A infância [6 foi divertida”, 6] disse ela. [7 Estudava pela manhã e, à tarde, ficava na companhia de seu pai. Como a maioria das crianças, fazia o dever de casa e brincava com suas amigas de escola e com a vizinhança. “Tinha o tempo livre”, afirma. 7] Esse era o cotidiano daquela jovem. Inocência e tranquilidade são as características que poderiam descrever aquele período.

“A adolescência [8 foi boa também”, 8] disse a garota, com certo ar misterioso. [9 As amigas continuavam sendo as mesmas de antigamente. 9] Na maior parte de seu tempo, estava na [10 companhia de suas amigas: shoppings e saídas noturnas, sem hora para voltar, eram o seu grande divertimento. “Aproveitei bastante”, 10] disse ela. Nesse meio tempo, deu início a um namoro, 7 meses apenas, episódio que não tinha vivido anteriormente. Novidades a todo vapor. De repente, esse momento foi interrompido: [11b e 11 aos 19 anos, NOME DA PERFILADA ficou grávida. 11b e 11] [13 “Foi um choque. Não esperava”, 13] completa. Apesar do acontecimento, [14 sua família e seu namorado, na época, a apoiaram. 14]

Após o nascimento de seu filho, [12 maturidade 12] foi a palavra que entrou no vocabulário da jovem. Hoje, [15 ela não vive mais as situações que vivia no passado. 15] Muitas coisas mudaram. [16 “Tenho que pensar em mim e no meu filho”, 16] disse ela. Agora, NOME DA PERFILADA está em uma nova etapa de sua vida. [18 Antes de fazer qualquer coisa, precisa consultar com quem o seu filho ficará. 18] “A responsabilidade é toda minha”, desabafa. Mas, tudo isso não a impediu de lutar pelos seus objetivos: Jovem, trabalhadora e com muita disposição, [20 pretende voltar a estudar, 20] prosperar e, acima de tudo, [19 “sustentar” seu filho. 19]

Os dois perfis acima foram escritos pela mesma estudante, mas sob condições

adolescência, disse que a responsabilidade tomou conta de sua trajetória. A vida mudou, o corpo se modificou, a cabeça amadureceu. Jovem, mãe aos 19 anos, mora com seus pais, seu filho, de 1 ano e 5 meses, sua irmã e sua tia, em São Paulo.

Nova, a vida de NOME DA PERFILADA foi dividida: a de uma menina e a de uma mãe. “A infância foi divertida”, disse ela. Estudava pela manhã e, à tarde, ficava na companhia de seu pai. Como a maioria das crianças, fazia o dever de casa e brincava com suas amigas de escola e com a vizinhança. “Tinha o tempo livre”, afirma. Esse era o cotidiano daquela jovem. Inocência e tranquilidade são as características que poderiam descrever aquele período.

“A adolescência foi boa também”, disse a garota, com certo ar misterioso. As amigas continuavam sendo as mesmas de antigamente. Na maior parte de seu tempo, estava na companhia de suas amigas: shoppings e saídas noturnas, sem hora para voltar, eram o seu grande divertimento. “Aproveitei bastante”, disse ela. Nesse meio tempo, deu início a um namoro, 7 meses apenas, episódio que não tinha vivido anteriormente. Novidades a todo vapor. De repente, esse momento foi interrompido: aos 19 anos, NOME DA PERFILADA ficou grávida. “Foi um choque. Não esperava”, completa. Apesar do acontecimento, sua família e seu namorado, na época, a apoiaram.

Após o nascimento de seu filho, maturidade foi a palavra que entrou no vocabulário da jovem. Hoje, ela não vive mais as situações que vivia no passado. Muitas coisas mudaram. “Tenho que pensar em mim e no meu filho”, disse ela. Agora, NOME DA PERFILADA está em uma nova etapa de sua vida. Antes de fazer qualquer coisa, precisa consultar com quem o seu filho ficará. “A responsabilidade é toda minha”, desabafa. Mas, tudo isso não a impediu de lutar pelos seus objetivos: Jovem, trabalhadora e com muita disposição, pretende voltar a estudar, prosperar e, acima de tudo, “sustentar” seu filho.

distintas. O perfil 4, produzido em sala, resume-se a um parágrafo e indicação de um início para o seguinte. A produção desse texto ocorreu em uma aula da oficina com número ímpar de participantes. Para realizar a tarefa, a estudante participou de um trio, ao invés das duplas usuais. Eles tiveram um tempo maior para trabalhar, o que, ainda assim, parece não ter sido suficiente. Além disso, a autora do perfil não foi a mesma pessoa que entrevistou o perfilado. Talvez por algum problema de comunicação, por falta ou excesso de iniciativa dos envolvidos, uma outra colega assumiu inteiramente a condução da entrevista. Ainda assim, esse texto foi incorporado ao corpus porque nele já despontam tendências da escrita da estudante que foram desenvolvidas no perfil 5.

A organização tópica da entrevista é importante para a construção dos dois textos, mas de um modo distinto dos perfis anteriores. A primeira distinção ocorre no primeiro parágrafo. Nos dois casos há a intenção de construir um lead. Nesse momento do texto, a estudante reúne segmentos de subtópicos distintos, buscando resumir as principais informações e também indicar o fio condutor. No perfil 4, o foco central provavelmente seria a influência paterna na escolha profissional. Questão que é abordada tanto no primeiro segmento citado (e repetido logo em seguida), quanto no título. No perfil 5, o tema é a gravidez na adolescência, num lead que inclui segmentos de todos os subtópicos. Com exceção de um subtópico da entrevista, que não aparece no texto, sobre o qual trataremos adiante. E além de utilizar segmentos de cada subtópico, ela os coloca na mesma ordem em que aparecem na entrevista.

Um outro aspecto que parece relevante para a escrevente é a sequência cronológica dos fatos. No perfil 4, a cronologia possivelmente é o motivo de algumas reordenações tópicas. O primeiro segmento [3], como já dito, se relaciona com a influência paterna na escolha da profissão. Em seguida vêm os segmentos [2] e [1], com dados de identificação. Depois novamente o segmento [3] e, então, o texto pula para os segmentos [7], [8], [9]. Segmentos que tratam da infância e, numa ordem cronológica, antecederiam os que aparecem depois. Os segmentos seguintes - [4], [6], [5] - tratam da perspectiva profissional do perfilado e como ele vem se preparando para isso. O tema apareceu precocemente na entrevista por iniciativa do entrevistado, como forma de aprofundar a sua resposta à pergunta feita sobre o motivo da escolha do curso de Jornalismo. Portanto, a opção da escrevente parece ter sido, em certa medida, respeitar a cronologia. A mesma tendência é mantida e desenvolvida pela estudante no perfil 5. A ordem cronológica nos é familiar, por isso, o respeito a essa sequência cronológica, em muitos casos, é a opção mais recomendável, por facilitar a organização dos

dados. Outros caminhos são possíveis, mas envolvem sutilezas e dificuldades de outra ordem⁴⁹.

No perfil 5, a fidelidade à organização tópica da entrevista é bastante expressiva. Após o lead, os parágrafos seguem exatamente a ordem em que os segmentos são citados na entrevista, com ligeiras alterações, sempre dentro do mesmo subtópico. A sequência no segundo parágrafo é: 6 / 7. No terceiro: 8 / 9 / 10 / 11b e 11 / 13 / 14. No quarto: 12 / 15 / 16 / 18 / 20 / 19. Portanto, as únicas alterações na organização tópica são a repetição do segmento [12] (já citado no lead) após o [14]; a omissão do [17] (já citado no lead) e a antecipação do [20]. Como no caso do perfil 3, as condições da entrevista certamente influenciaram essa previsibilidade. A entrevistada era uma pessoa próxima da estudante, assim, a sua história já era conhecida. Tanto que a entrevista parece seguir muito de perto o planejamento prévio da estudante. Não existem perguntas que surgem das respostas.

Essa situação, que quase poderia ser definida como uma “entrevista simulada”, pode ter um papel positivo entre estudantes iniciantes⁵⁰. Existem casos, inclusive entre estudantes muito proficientes, em que o maior desafio não está na escrita, mas na interação oral. A maior contribuição do jornalismo nessas situações estaria então no gênero oral entrevista, que poderia motivar a interação, ajudando a superar a dificuldade e a desenvolver a proficiência comunicativa oral. Mas esse desafio - como qualquer outro, aliás - precisa ser dosado conforme o caso. Se o bloqueio for grande e não houver facilidades - como a possibilidade de entrevistar pessoas conhecidas ou em parceria com um colega -, o estudante pode desistir da tarefa e até do Jornalismo.

O vocabulário dos entrevistados interferiu pouco nos perfis. Na maioria dos casos, a escrevente preferiu fazer substituições, buscando novas palavras e construções. No perfil 4, “influenciado” se tornou “inspirado” [3]; “jornalista esportivo” - “modalidade esportiva [3]; “eles trabalham com nada em política” - “fato da faculdade não explorar muito esse tema” [5].

⁴⁹ Quando trata de “modalidades de expressão do tempo narrativo” em reportagens de cunho narrativo, Oswaldo Coimbra cita o “tempo psicológico”, o “tempo físico”, o “tempo cronológico” e o “linguístico”. Segundo ele, o tempo psicológico não “tem correspondência com medidas temporais objetivas porque é composto por uma sucessão de estados internos, subjetivos. Assim, nele, o passado e o presente são momentos imprecisos, fundidos” (COIMBRA, 2002, p. 51). Já o tempo físico é “o tempo da natureza, do cosmo” (Ibid., p. 51). No tempo linguístico, os “eventos são organizados a partir de um marco temporal instalado no texto – um ‘agora’ – que [...] não é necessariamente o momento da sua produção. É apenas um eixo temporal que define o que é passado e futuro na narrativa” (Ibid., p. 52). E o tempo cronológico, diz ele, é “o tempo dos calendários, portanto, um tempo socializado, público” (Ibid., p. 52).

⁵⁰ Como já tratado no segundo capítulo, toda vez que um gênero participa de um processo de ensino-aprendizagem, ele se torna um gênero escolar, o que conduz, inevitavelmente a uma certa “ficcionalização” na relação com ele. Essa ficcionalização é positiva, vinculada a decisões didáticas e pode envolver simplificações no gênero, ênfase em certos aspectos, etc.

Algumas das poucas expressões que se mantém são “rato de biblioteca [8], “jornalismo político” [4] e “filho único” [11]. No perfil 5, elaborado com mais tempo, a opção de substituir palavras e construções é ainda mais presente. As palavras ditas pela entrevistada e incorporadas ao texto são apenas aquelas que a escrevente julgou relevantes: responsabilidade [17] e maturidade, que se transformou em “amadureceu” [12]. Ou relevantes o suficiente para serem citadas em forma de discurso direto. Nesses casos, é grande a fidelidade ao modo de dizer da entrevistada. Verbos de elocução foram usados em todos esses momentos e de forma apropriada: disse, afirma, completa, desabafa.

O modo como a coesão é construída indica experiência da estudante como escrevente e leitora. Há um maior equilíbrio e diversidade no uso das estratégias coesivas, ao invés das numerosas repetições, típicas do oral. O nome da perfilada, por exemplo, é citado quatro vezes, em “forma parcialmente repetida” (KOCH, 2001), que é sempre o prenome. Em outros momentos, a retomada do referente é feita por pronomes, como “ela” (cinco vezes), “sua”. Ela também realiza substituições lexicais, utilizando “expressões sinônimas ou quase-sinônimas” (KOCH, 2001), como jovem, garota. Ou ainda pelo pronome oblíquo “a”. Especialmente esse último recurso, típico da escrita, indica experiência de leitura de textos escritos segundo a norma-padrão. Na linguagem oral, os pronomes oblíquos são evitados frequentemente⁵¹.

Assim como ocorreu com os colegas que produziram perfis em sala, no perfil 4, em alguns momentos a estudante também troca informações e realiza construções equivocadas. A habilitação do perfilado é citada de forma incompleta e o comentário feito na entrevista sobre “parecer um rato de biblioteca”, pelo hábito voraz de leitura, foi citado no perfil como um apelido dado por colegas. Aparecem também construções que precisariam ser revistas, como: “Assim, fez interessar por Jornalismo Político” [4] ou “O estudante, que desde pequeno gostou de ler” [7]. Por outro lado, mesmo nesse texto curto e inacabado, já aparece um recurso que a estudante explora melhor no perfil 5: o acréscimo de conteúdos que vão além das declarações do perfilado, normalmente baseados em observações e deduções.

O acréscimo de impressões, descrições e narrações relacionadas ao momento da

⁵¹ “[...] comumente ouvem-se na fala de pessoas com alta escolaridade frases como as seguintes: A mãe viu ele? O pai trouxe ela para casa? É sabido que, de acordo com as exigências da norma culta, tais frases deveriam ser deste modo construídas: A mãe o viu? O pai a trouxe para casa? Note-se que, embora gramaticalmente corretas, essas últimas, a bem da verdade, não possuem muita naturalidade, ou a desejável eufonia, além de ostentarem um certo tom de pedantismo. Não se pretende, aqui, defender o uso da escrita segundo a fala, mas chamar a atenção para um fenômeno que existe na linguagem moderna, e já existia, tanto na fala como na escrita, desde os primeiros escritos do português” (SILVA, 2006).

entrevista ou a acontecimentos vividos pelos entrevistados é um recurso utilizado por jornalistas criativos e com certo repertório literário. A estudante explora esse recurso na abertura dos textos: “Ela estava voltando do curso noturno, quando a abordei para conversar. Com o semblante duvidoso, olhar cabisbaixo e mãos trêmulas” - e também em outros momentos: “começou a narrar um pouco de sua vida”, “disse a garota, com certo ar misterioso”, “de repente esse momento foi interrompido”⁵². Além disso, com as informações de que dispõe, faz deduções que embasam afirmações: “a vida mudou, o corpo se modificou”, “Inocência e tranquilidade são as características que poderiam descrever aquele período”, “Agora, NOME DA PERFILADA está em uma nova etapa de sua vida”. O mesmo princípio aparece em um tópico frasal como: “Após o nascimento de seu filho, maturidade foi a palavra que entrou no vocabulário da jovem”.

Entre as eliminações, a mais explícita diz respeito aos segmentos do subtópico “relação com o pai da criança”, que aparecem na entrevista. Nenhum segmento sobre a questão foi incluído no perfil. O conteúdo de uma entrevista raramente é utilizado na íntegra em uma reportagem. Seja porque não há espaço, tempo, não é considerado relevante ou outros motivos. Tanto no caso do perfil 5, quanto nos dos outros colegas que também eliminaram completamente segmentos de um subtópico, a intenção pode ter sido desviar da polêmica. Em graus distintos, os três subtópicos eliminados por esses três estudantes lidam com questões que envolvem muitas sutilezas: religião (perfil 1), comparação entre duas áreas profissionais (perfil 2) e relações com um ex-namorado que é pai do seu filho (perfil 5). A eliminação sugere a cautela dos que sabem que, para “falar mal” ou tocar em assuntos polêmicos ou que ferem, é preciso ter mais informações, maior segurança. Curiosamente, a ausência de cautela é uma das críticas frequentes feitas aos jornalistas que, muitas vezes, publicam apressadamente comentários e denúncias destrutivas que são falsas ou mal apuradas. Entre escreventes inexperientes, uma forma um pouco mais branda de “falseamento de informações” pode ocorrer no exagero interpretativo. Momentos em que o escrevente acredita estar expressando com suas palavras ideias implícitas nas declarações do perfilado. Mas que, quando confrontadas com a entrevista, podem se mostrar distintas⁵³.

⁵² Oswaldo Coimbra dedica várias páginas do seu livro à reflexão e aos exemplos sobre a caracterização psicológica de um personagem de uma reportagem. Isto é, ao modo de inserir “ações e reações atribuídas a esta pessoa”, que, em conjunto e somadas às suas declarações, funcionam como “indícios de um certo caráter e de um certo temperamento”. E quanto mais descritiva e narrativa for essa caracterização, ao invés de interpretativa, menor o risco de abordagens levianas: “O mais comum (o mais prudente e, talvez, o mais ético) é, como dissemos, que o texto reúna uma série de informações (aponte uma série de indícios) que poderão levar o leitor a tirar suas próprias conclusões a respeito” (COIMBRA, 2002, p. 118).

⁵³ Encontrei um exemplo desse tipo num dos perfis que não será aqui analisado. Ou seja, alguns comentários

Portanto, a entrevista contribuiu de forma significativa para a elaboração dos textos dessa estudante, especialmente do perfil 5. O léxico foi pouco incorporado, mas substituído por sinônimos, o que também é um exercício importante. Com exceção dos momentos de uso do discurso direto, que respeitaram as palavras da perfilada, ainda que editadas. A interação oral face a face forneceu outros tipos de dados, estimulou o emprego de outros sentidos. A inclusão desses dados e impressões motivou a incorporação de recursos como micronarrativas e descrições. E, principalmente, a organização tópica da fala foi mantida com bastante fidelidade, servindo como guia para a elaboração do texto. A previsibilidade da entrevista – realizada com pessoa próxima – certamente contribuiu para a manutenção do roteiro de perguntas, que se refletiu na manutenção da organização tópica. Fazer entrevistas com desconhecidos seria o desafio seguinte para essa estudante, que estimularia a sua capacidade de improviso e a exploração de novos arranjos para a organização tópica de um texto que parte de dados orais.

Perfil 6⁵⁴

NOME DA PERFILADA, [1 27 anos, 1] [5 desde pequena já sabia que queria ser jornalista, 5] que [9 seria alguém que de alguma forma conseguiria mudar o mundo, pois o que ela realmente gosta no jornalismo é como o texto tem o poder de mudar algo nesse mundo, de alguma forma ou de outra. 9] Outra coisa que ela [8 gosta da profissão é o fato de conversar com as pessoas. 8] [2 Desde pequena gostava de ler 2] e [4 escrever sobre tudo, 4] [6 batalhou pelo seu sonho 6] e

que aparecem no perfil parecem estar mais amparados nas crenças do escrevente do que nas declarações da entrevistada. Possivelmente trata-se de uma tendência do estudante, da sua personalidade, que pode ter sido indiretamente estimulada por alguns perfis lidos durante a oficina, como os de Eliane Brum, que frequentemente “traduzem” sentimentos e crenças dos entrevistados. Situações como essa solicitam uma abordagem sutil do professor. Pode ser útil também adotar o procedimento dos oralistas, que submetem seus textos aos entrevistados. No caso dos perfis, especialmente em contexto de ensino-aprendizagem, esse procedimento pode ajudar o estudante a se tornar mais consciente da responsabilidade envolvida no ato de fazer afirmações sobre as “verdades” alheias.

⁵⁴ O texto foi entregue inacabado.

Perfil 6

NOME DA PERFILADA, 27 anos, desde pequena já sabia que queria ser jornalista, que seria alguém que de alguma forma conseguiria mudar o mundo, pois o que ela realmente gosta no jornalismo é como o texto tem o poder de mudar algo nesse mundo, de alguma forma ou de outra. Outra coisa que ela gosta da profissão é o fato de conversar com as pessoas. Desde pequena gostava de ler e escrever sobre tudo, batalhou pelo seu sonho e o conquistou com o próprio esforço e o que mais marcou a sua vida é a sua relação com seu pai.

O seu pai cuja profissão era gesseiro, era o seu herói, que sempre a protegia de tudo, até da sua mãe, sempre foi a sua principal admiração. Tanto a história dela como a do seu pai começaram a mudar quando ele ficou doente e o diagnostico foi: mal de Alzheimer.

O fruto dessa luta contra esse mal foi o seu TCC que ela pretende publicar como livro reportagem, no qual NOME DA PERFILADA pesquisou a fundo essa doença, entrevistou outras famílias que lutava e ainda lutam contra essa doença. No livro ela pretende mostrar essa relação de pai e filha, onde um pai herói fica dependente de uma filha heroína.

NOME DA PERFILADA ficou mais forte com a experiência narrada na sua futura publicação. Os textos impressos nesse livro realmente

[7 o conquistou 7] com o próprio esforço e [3 o que mais marcou a sua vida é a sua relação com seu pai. 3]

O seu pai cuja profissão [12 era gesseiro, 12] [10 era o seu herói, 10] que sempre a [11 protegia de tudo, até da sua mãe, 11] [13 sempre foi a sua principal admiração. 13] [14 Tanto a história dela como a do seu pai começaram a mudar quando ele ficou doente 14] e o diagnostico foi: [15 mal de Alzheimer. 15]

O fruto dessa luta contra esse mal foi o seu TCC que ela [16 pretende publicar como livro reportagem, 16] no qual [18 NOME DA PERFILADA pesquisou a fundo essa doença, 18] [19 entrevistou outras famílias 19] que lutava e ainda lutam contra essa doença. No livro ela [17 pretende mostrar essa relação de pai e filha, onde um pai herói fica dependente de uma filha heroína. 17]

NOME DA PERFILADA ficou mais forte com a experiência narrada na sua futura publicação. Os textos impressos nesse livro realmente

Perfil 7⁵⁵

De jogador de futebol para publicitário.

Com jeito brincalhão e bastante amigável, o corintiano [1 NOME DO PERFILADO 1] faz amizade com facilidade com todos na faculdade, não só na sua classe do quinto semestre de Publicidade e Propaganda do período matutino, mas com as turmas dos outros cursos e períodos de aula. E como [14 todo brasileiro amante do futebol, 14] [15 já sonhou em ser jogador profissional, 15] mas agora [21 sonha em ser publicitário com agencia própria. 21]

Nascido no [2 interior de São Paulo, 2] na cidade de [3 Pitangueiras 3] (369 Km da capital), NOME DO PERFILADO é filho de [4 XXXX, 4] um [6 e 6b ministro religioso da Igreja Internacional da Graça de Deus do bairro de YYYY 6 e 6b] e da [6 dona de casa 6] [4 ZZZZ, 4] e é [5 o mais velho de quatro irmãos. 5] Atualmente os [7 seus pais são separados, 7] a [8 sua

⁵⁵ Perfil 7

De jogador de futebol para publicitário.

Com jeito brincalhão e bastante amigável, o corintiano NOME DO PERFILADO faz amizade com facilidade com todos na faculdade, não só na sua classe do quinto semestre de Publicidade e Propaganda do período matutino, mas com as turmas dos outros cursos e períodos de aula. E como todo brasileiro amante do futebol, já sonhou em ser jogador profissional, mas agora sonha em ser publicitário com agencia própria.

Nascido no interior de São Paulo, na cidade de Pitangueiras (369 Km da capital), NOME DO PERFILADO é filho de XXXX, um ministro religioso da Igreja Internacional da Graça de Deus do bairro de YYYY e da dona de casa ZZZZ, e é o mais velho de quatro irmãos. Atualmente os seus pais são separados, a sua mãe e os demais membros da família moram no interior e ele mora com seu pai em São Paulo, onde cursa Publicidade e Propaganda e trabalha como tele operador na empresa de callcenter WWW.

Em FFFF foi onde NOME DO PERFILADO viveu toda a sua infância, estudou até o ensino médio e foi aonde ele tentou seguir carreira no futebol numa “escolinha” local. “no 1º dia foi um entusiasmo total, conheci novos colegas, comecei a fazer lição de casa”, declara NOME DO PERFILADO, lembrando o passado; e a sua brincadeira favorita na infância era o futebol. “Acho que todos os moleques quando ganham o primeiro presente é uma bola e por isso sempre sonham isso”, afirma NOME DO PERFILADO, mas aos 14 teve que deixar de sonhar, pois sofreu uma contusão.

Em São Paulo, no 1º dia na faculdade foi diferente do seu primeiro dia na escola. “Eu via com um pouco de dificuldade, achando que ia ser difícil, uma batalha árdua, muito trabalhoso, mas aos poucos fui me acostumando”, me informa NOME DO PERFILADO, que para realizar o seu novo sonho, de ser um Publicitário, além de cursar a faculdade, procura um estágio na área, e depois de se formar, pretende montar uma agencia experimental com alguns colegas.

Se ele se arrepende de ter largado o sonho de ser jogador profissional para ser publicitário? NOME DO PERFILADO declara que não. “Não, não tenho nenhum arrependimento de alguma coisa que fiz no passado, passado é passado”.

mãe e os demais membros da família moram no interior 8] e ele [9 mora com seu pai 9] [12 em São Paulo, onde cursa Publicidade e Propaganda 12] e [19 trabalha como tele operador na empresa de callcenter WWW. 19]

[10 Em FFFF foi onde NOME DO PERFILADO viveu toda a sua infância, 10] [11 estudou até o ensino médio 11] e foi aonde ele [15 tentou seguir carreira no futebol numa “escolinha” local. 15] [17 “no 1º dia foi um entusiasmo total, conheci novos colegas, comecei a fazer lição de casa”, 17] declara NOME DO PERFILADO, lembrando o passado; e [13 a sua brincadeira favorita na infância era o futebol. 13] [14 “Acho que todos os moleques quando ganham o primeiro presente é uma bola e por isso sempre sonham isso”, 14] afirma NOME DO PERFILADO, mas [16 aos 14 teve que deixar de sonhar, pois sofreu uma contusão. 16]

Em São Paulo, no 1º dia [18 na faculdade foi diferente do seu primeiro dia na escola. “Eu via com um pouco de dificuldade, achando que ia ser difícil, uma batalha árdua, muito trabalhoso, mas aos poucos fui me acostumando”, 18] me informa NOME DO PERFILADO, que para realizar o seu novo sonho, de ser um Publicitário, além de cursar a faculdade, [20 procura um estagio na área, 20] e depois de se formar, [21 pretende montar uma agencia experimental com alguns colegas. 21]

Se ele se arrepende de ter largado o sonho de ser jogador profissional para ser publicitário? NOME DO PERFILADO declara que não. [22 “Não, não tenho nenhum arrependimento de alguma coisa que fiz no passado, passado é passado”. 22]

Os perfis 6 e 7 foram escritos pelo mesmo estudante. O primeiro foi produzido em sala, enquanto o segundo foi apurado e escrito em outro momento. Assim como nos dois perfis anteriores, os parágrafos iniciais dos perfis 6 e 7 dialogam com a ideia de lead. No perfil 6, o primeiro parágrafo reúne segmentos de um mesmo subtópico, mas com organização tópica distinta da entrevista: 1 / 5 / 9 / 8 / 2 / 4 / 6 / 7 / 3. Do mesmo modo como a colega havia feito no perfil 5, o foco central do texto aparece no último período do primeiro parágrafo: lá, a gravidez na adolescência; aqui, a relação da perfilada com o seu pai. No primeiro parágrafo do perfil 7, o uso de segmentos de subtópicos distintos sugere o objetivo de resumir aspectos importantes para a compreensão do personagem: identificação, sonho de infância, planos para o futuro profissional. A produção de um parágrafo que, em certa medida, “sumariza informações”, exige primeiro a seleção das informações que serão utilizadas (GOMES-SANTOS, 2012). Para realizar essa seleção, é preciso rever toda a informação disponível, seja por meio de anotações, audição ou mentalmente. E, no processo de resumir as informações, serão realizadas ações de “exclusão”, “substituição” e “adaptação”, “pela qual uma porção do texto é condensada em uma nova estrutura sintática” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 73). Portanto, várias operações são realizadas na produção de um parágrafo desse tipo. Evidentemente, como a base de informações – a entrevista – é oral, a retomada do conteúdo envolve tempo, memória e sensibilidade. Caso contrário, aparecerão em destaque aspectos secundários ou insuficientes para traduzir o perfilado. O que é comum em perfis de

escreventes inexperientes.

Tanto nos perfis 6 e 7, quanto no 5, percebe-se que os escreventes buscaram trabalhar com uma ideia central, indicada no primeiro parágrafo e retomada aqui e ali ao longo do texto. O que é importante destacar nessa busca de um fio condutor que aparece nos perfis desses dois escreventes é o começo de um planejamento mais global para o texto. O que equivale a um modo de escrever menos influenciado pela fala. Mary Kato explica que, em etapas iniciais do aprendizado da escrita, vigora uma concepção da escrita como uma transcrição da fala: “A conversação espontânea envolve um tipo de planejamento bem mais local do que global, dependente, muitas vezes, mais da reação do interlocutor do que das metas do emissor. O redator iniciante transfere esse tipo de planejamento para a escrita” (KATO, 1986, p. 130). Uma evidência disso, diz Kato, é o fato de que as crianças muitas vezes falam enquanto escrevem. Ela cita também uma pesquisa de Burtis et alii, que observou crianças e adolescentes planejando um texto. Entre as crianças menores foi constatado que “não há distinção entre o processo de planejamento e o processo de execução: elas se punham imediatamente a escrever; os sujeitos mais velhos, por outro lado, apresentavam comportamentos que indicavam a existência de planejamento, tais como pausas prolongadas e escritura de notas” (KATO, p. 130). O tema será retomado mais adiante.

Após o lead, nos dois perfis, a organização tópica da entrevista torna-se mais presente. No perfil 6, os parágrafos seguem fielmente a ordem dos subtópicos da entrevista: 1- motivos da escolha profissional; 2- relação com o pai; 3- livro sobre a doença do pai. Essa fidelidade não equivale a manter os segmentos exatamente na mesma ordem da entrevista. No perfil 6, as reordenações são discretas, apenas uma em cada parágrafo: segmento [12], no segundo, e [17], no terceiro. No perfil 7, são feitas mais reordenações, mas sempre dentro do mesmo subtópico: antecipações dos segmentos [6 e 6b], [12] e [19], no segundo parágrafo; [15] e [17] no terceiro.

As palavras e expressões da entrevista interferem de modo razoável no texto. A presença não é marcante, nem desprezível. No perfil 6, não há nenhuma citação em discurso direto. Ainda assim, são incorporadas palavras (exatas ou aproximadas) ditas pela entrevistada, como: heroína, pai herói, admiração, gesseiro. E também expressões e frases: mudar o mundo, poder de mudar algo nesse mundo, conversar com as pessoas, desde pequena gostava de ler, o que mais marcou a sua vida. No perfil 7, o léxico da entrevista está mais presente nos momentos de citações da fala do perfilado, que são citadas com fidelidade

parcial. O estudante utiliza verbos de elocução para relacionar as declarações com o perfilado e também usa aspas.

Na condução das duas entrevistas, o estudante demonstra estar razoavelmente consciente do seu papel. Sabe ouvir, pois cria perguntas a partir das respostas dadas. E também faz e refaz perguntas até conseguir as informações que precisa: Qual o trabalho dos seus pais? E a sua mãe? Você sabe como eles se conheceram? Antes deles casarem e separarem, como eles se conheceram? Como o pai do entrevistado do perfil 7 tem uma profissão incomum – sacerdote - no final da entrevista o estudante retoma o tema [6b], procurando saber o nome da igreja a que ele está ligado. Transparece também a influência da perspectiva pessoal na condução da entrevista. Há um espaço incomum na entrevista para o tema família. Quando se observa a entrevista que o estudante concedeu, identifica-se facilmente a relevância que a sua própria família possui para ele. Essa “influência” dos valores, interesses e crenças na condução de uma entrevista é natural. Toda entrevista é um encontro entre pessoas, que não se despem totalmente do que são. Mas experiência e maturidade podem equilibrar um pouco mais essa perspectiva, já que o jornalista, ao exercer a sua função, almeja trabalhar pelo interesse público.

Um aspecto, entretanto, que chama a atenção nos dois textos, é a troca de informações. “Doença de Parkinson” virou “mal de Alzheimer”, ocorre troca de sobrenomes dos entrevistados e seus parentes (nos dois perfis), troca de informação sobre cidade onde a família da perfilado reside e confusão em relação a uma declaração. O perfilado fala sobre o seu primeiro dia na escola, mas no perfil a declaração é atribuída ao primeiro dia na escolinha de futebol. Como o problema ocorre nos dois textos, não se pode atribuí-lo somente à pressa. No ensino de Jornalismo, a questão possui certa relevância, pois a produção dos estudantes frequentemente é publicada em veículos laboratoriais, alcançando então algum tipo de visibilidade, que amplifica o erro e pode gerar consequências, inclusive judiciais⁵⁶.

O modo como os perfis foram construídos também confirma a impressão de uma escrita em processo de desenvolvimento. Isto é, em alguns momentos o estudante emprega estratégias importantes, como diversificar os conectores (mas, onde, desde, quando, além, pois) ou fazer afirmações baseadas nas informações das entrevistas: “o fruto dessa luta contra esse mal foi o seu TCC”, “ficou mais forte com a experiência narrada na sua futura

⁵⁶ O problema pode ocorrer por descuido do estudante ou por má-fé. Um dos jornais-laboratório dos quais participei como professora orientadora, numa enquete, publicou uma foto acompanhada de uma declaração inventada por uma estudante. A jovem que apareceu na foto processou a instituição de ensino, que foi condenada a indenizá-la em dinheiro.

publicação”. Mas essas ocorrências são raras. Ele não utiliza recursos como tópicos frasais e, em geral, o texto permanece muito colado aos segmentos tópicos da entrevista. No perfil 6, há um certo equilíbrio entre as referências à perfilada pelo nome ou por algum pronome. No perfil 7, já há um certo exagero de repetições do prenome do perfilado.

O modo como a coesão é construída conduz à mesma impressão de que alguns recursos da fala ainda estão muito presentes. Os períodos frequentemente são muito longos e, para conectar orações e palavras, o estudante repete com razoável frequência o mesmo recurso coesivo. No perfil 7, são 11 ocorrências do “e”, sendo que em alguns deles a escolha não foi uma boa opção: “Desde pequena gostava de ler e escrever sobre tudo, batalhou pelo seu sonho e o conquistou com o próprio esforço e o que mais marcou a sua vida é a sua relação com seu pai”. No perfil 6, o “que” predomina sobre o “e”, com nove ocorrências: “NOME DA PERFILADA, 27 anos, desde pequena já sabia que queria ser jornalista, que seria alguém que de alguma forma conseguiria mudar o mundo, pois o que ela realmente gosta no jornalismo é como o texto tem o poder de mudar algo nesse mundo, de alguma forma ou de outra”. Existem momentos também em que falta o recurso coesivo: “O seu pai cuja profissão era gesso, era o seu herói, que sempre a protegia de tudo, até da sua mãe, sempre foi a sua principal admiração”.

O estímulo a uma inserção maior de pontos, tornando os períodos mais curtos, certamente traria grandes benefícios à escrita desse estudante. O emprego de conjunções, o estabelecimento de relações entre as ideias (adição, contraste, etc.) e a busca de formas diversificadas de se referir ao perfilado (substantivos, pronomes) são procedimentos desejáveis. Mas os períodos longos aumentam muito o risco das conexões não serem bem feitas, das ideias ficarem truncadas ou da repetição ocorrer exageradamente. Um outro aspecto a favor dos períodos mais curtos é que, além de facilitarem a escrita, tornam a leitura mais eficaz⁵⁷.

*

⁵⁷ “Estudando a retenção de palavras, depois de leitura de frases de comprimentos diferentes, iguais ou maiores do que a capacidade de memória imediata do leitor (calculada em 8 palavras para o leitor lento, em geral medianamente culto, e em 16 para o leitor rápido e culto), Richaudeau concluiu que, se a cadeia de palavras excede em número a capacidade do leitor, ele só retém uma parte delas e o número de palavras retidas é quase independente do comprimento da frase – ele corresponde à capacidade máxima de memorização imediata do leitor (1973:252).

As palavras da primeira metade da sequência serão melhor retidas do que as da segunda metade, por todos os tipos de leitores. Quanto mais a frase ultrapassa a capacidade do leitor em número de palavras, maior a quantidade de palavras da segunda metade da frase que não é retida. Ainda não se sabe o que mais favorece a capacidade de memória, se a aptidão à leitura rápida ou a alta performance intelectual” (BOCCHINI, 1994, p. 99-100).

Nos sete perfis analisados até aqui, todas as operações de retextualização foram exercitadas: reformulações, eliminações, acréscimos e manutenções. Percebe-se, entretanto, o predomínio de algumas. Entre as **reformulações**, as substituições lexicais e de estruturas sintáticas apareceram muito. Portanto, o léxico da entrevista em geral colaborou indiretamente, sendo substituído por sinônimos. Com menor frequência, apareceram as reordenações de tópicos e mais raramente ainda a condensação de ideias. Entre as **manutenções**, a repetição da organização tópica foi a mais frequente. A organização tópica da fala participou da construção dos textos de forma expressiva, mas de diferentes modos. Essas diferenças se relacionam tanto com o escrevente e seu estágio de letramento, quanto com a trajetória de cada texto. Pois um mesmo escrevente, em circunstâncias distintas, ampara-se na fala de modos distintos. Como tendência geral, percebe-se uma fidelidade aos segmentos da entrevista, limitando o conteúdo ao que foi dito pelo entrevistado. Repetição de léxico e uso do discurso direto também aparecem, mas com menor frequência. As **eliminações** sempre estão presentes, na seleção de segmentos e trechos dos segmentos, pois a produção de uma reportagem nunca incorpora toda a informação de uma entrevista. O “corte” mais expressivo, entretanto, foi a eliminação integral de segmentos ligados a subtópicos com questões polêmicas. Os **acréscimos** (de informações, descrições e comentários) foram pouco frequentes, ainda que tenham ocorrido ocasionalmente. Em geral, os textos demonstram que se trata de escreventes ainda hesitantes na inclusão de acréscimos informacionais, observações, condensação de ideias e comentários interpretativos. E também no uso de estratégias coesivas próprias da escrita, de tópicos frasais e da pontuação. Mantém-se em muitos momentos a influência dos recursos coesivos da fala, como a repetição de palavras e conectores. Ainda assim, todos conseguiram enfrentar o desafio da escrita. Nos perfis 5, 6 e 7, verifica-se também um planejamento mais global que local para o texto, isto é, a autonomia para pensar na macro-estrutura, indo além dos períodos e parágrafos.

4.2.2 Perfis 8 a 12

Nos perfis que serão analisados a seguir, a manutenção da organização tópica da entrevista mantém certa relevância, ainda que esteja mais presente em alguns casos que em outros. Ao mesmo tempo, outras operações tornam-se mais presentes, indicando uma maior independência da escrita em relação à fala. A condensação de ideias é realizada em vários

momentos. A definição de um fio condutor para o texto e a tentativa de não perdê-lo de vista está mais claramente esboçada. Em alguns textos, aparece a repetição de segmentos, como forma de enfatizar ideias por meio da redundância. Dos cinco textos, apenas o perfil 10 não foi produzido em sala.

Perfil 8⁵⁸

Em uma rápida conversa com [1 NOME DO PERFILADO 1], [2 30, 2] o que mais chama a atenção é a sua [3, 4 e 4b] história marcada por constantes mudanças [3, 4 e 4b] e adaptações. [3 Nascido em XXXX, 3] já [4 morou em seis cidades 4] e [5 estudou em quatorze colégios diferentes. 5] Durante a infância, acostumou-se a mudar de cidade, [7 adquirindo facilidade para fazer novos amigos 7] e, [8 ao mesmo tempo, preocupando-se em não criar vínculos rapidamente. 8] [6 “Tenho conhecidos que estudaram a vida inteira no mesmo colégio e, por isso, possuem amigos de muito tempo. 6] Devido às circunstâncias da vida, isso não aconteceu comigo” afirma.

Em [9 e 9b WWW, se formou em YYYY pela INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, 9 e 9b] [11 porém não gostou da profissão. 11] [10 “Trabalhei cinco anos na área, mas percebi que era algo muito formal, uma rotina muito monótona”. 10] [12 Decidiu prestar jornalismo. 12] No entanto, até [19 conseguir ingressar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORb, 19] onde [12 cursa jornalismo 12] atualmente, passou por diversas etapas: [14 estudou seis meses no curso de Letras da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc, 14] [15 desistiu 15] e [13, 16, 17, 18 e 19 estudou mais três anos até conseguir ingressar 13, 16, 17, 18 e 19] no curso que almejava.

Perfil 9⁵⁹

58

Perfil 8

Em uma rápida conversa com NOME DO PERFILADO, 30, o que mais chama a atenção é a sua história marcada por constantes mudanças e adaptações. Nascido em XXXX, já morou em seis cidades e estudou em quatorze colégios diferentes. Durante a infância, acostumou-se a mudar de cidade, adquirindo facilidade para fazer novos amigos e, ao mesmo tempo, preocupando-se em não criar vínculos rapidamente. “Tenho conhecidos que estudaram a vida inteira no mesmo colégio e, por isso, possuem amigos de muito tempo. Devido às circunstâncias da vida, isso não aconteceu comigo” afirma.

Em WWW, se formou em YYYY pela INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, porém não gostou da profissão. “Trabalhei cinco anos na área, mas percebi que era algo muito formal, uma rotina muito monótona”. Decidiu prestar jornalismo. No entanto, até conseguir ingressar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORb, onde cursa jornalismo atualmente, passou por diversas etapas: estudou seis meses no curso de Letras da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc, desistiu e estudou mais três anos até conseguir ingressar no curso que almejava.

59

Perfil 9

Ele é de XXXX, corinthiano e futuro jornalista, ao que tudo indica. NOME DO PERFILADO tem 20 anos e sempre gostou de ler e escrever, mas um dia antes do fim da inscrição na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, ele ainda estava na dúvida entre prestar Jornalismo ou seguir a carreira do pai, Engenharia Civil, um caminho que para ele poderia ser mais fácil. Depois de uma conversa com o pai, venceu a vontade do filho.

NOME DO PERFILADO já viajou pelo Brasil inteiro, mas praticamente nunca tinha vindo para São Paulo. Somente em 2008 é que veio pela primeira vez a cidade com o primo e com o sucesso no Vestibular, NOME DO PERFILADO vem definitivamente para São Paulo.

NOME DO PERFILADO, que sempre viveu no interior de São Paulo, está curtindo a vida em metrópole.

[9 Ele é de XXXX, 9] corinthiano e [3 futuro jornalista, 3] ao que tudo indica. [1 NOME DO PERFILADO 1] [2 tem 20 anos 2] e [4 e 4b sempre gostou de ler e escrever, 4 e 4b] mas [7 um dia antes do fim da inscrição na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, ele ainda estava na dúvida 7] [8 e 5 entre prestar Jornalismo ou seguir a carreira do pai, Engenharia Civil, 8 e 5] [6 um caminho que para ele poderia ser mais fácil. 6] Depois de uma conversa com o pai, venceu a vontade do filho.

[10 NOME DO PERFILADO já viajou pelo Brasil inteiro, 10] mas [11 praticamente nunca tinha vindo para São Paulo. 11] [12 e 12b Somente em 2008 é que veio pela primeira vez a cidade com o primo 12 e 12b] e [13 com o sucesso no Vestibular, NOME DO PERFILADO vem definitivamente para São Paulo. 13]

[14, 14b e 15 NOME DO PERFILADO, que sempre viveu no interior de São Paulo, está curtindo a vida em metrópole. 14, 14b e 15] [3 Hoje ele está no 5º semestre de Jornalismo na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 3] e [16 e 17 prestes a trabalhar no site da YYYY. 16 e 17]

Perfil 10⁶⁰

Aquariano e Futuro Jornalista

Ele não acredita em signos, mas é pensador e gosta de conhecer o novo.

[1 NOME DO PERFILADO 1] [11 é de aquário, 11] e [13 diz não ser um bom aquariano. 13] Ele contou a característica sem eu perguntar. [12 Disse que tem uma amiga que adora “essas coisas”, 12] e se lembrou dela durante as perguntas. Mas não foi isso o que ele mostrou ao longo da conversa, considerando que um aquariano pode ser muito pensador, visionário e adorar o novo.

Então, por que Jornalismo? NOME DO PERFILADO prestou o vestibular com [6 a certeza da profissão e já a tinha desde quando terminou o ensino médio. 6] Ele [2 tem 19 anos 2] e se formou no ensino médio superior um ano atrás, quando também [6 chegou a prestar jornalismo, mas sem sucesso. 6]

[6 E já estava certo: queria se tornar um jornalista. 6] [3 A vontade surgiu do gosto de ler 3] e

Hoje ele está no 5º semestre de Jornalismo na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR e prestes a trabalhar no site da YYYY.

⁶⁰ **Perfil10**

Aquariano e Futuro Jornalista

Ele não acredita em signos, mas é pensador e gosta de conhecer o novo.

NOME DO PERFILADO é de aquário, e diz não ser um bom aquariano. Ele contou a característica sem eu perguntar. Disse que tem uma amiga que adora “essas coisas”, e se lembrou dela durante as perguntas. Mas não foi isso o que ele mostrou ao longo da conversa, considerando que um aquariano pode ser muito pensador, visionário e adorar o novo.

Então, por que Jornalismo? NOME DO PERFILADO prestou o vestibular com a certeza da profissão e já a tinha desde quando terminou o ensino médio. Ele tem 19 anos e se formou no ensino médio superior um ano atrás, quando também chegou a prestar jornalismo, mas sem sucesso.

E já estava certo: queria se tornar um jornalista. A vontade surgiu do gosto de ler e escrever. Ele se interessa bastante por atualidades e acredita que tudo isso combina com a profissão.

Para NOME DO PERFILADO, passar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR era um desafio, e se tornou uma vitória. “Quanto mais você faz cursinho, mas inalcançável parece”, desabafa. Mas, com muito esforço e dedicação, a conquista veio.

A princípio, pretende trabalhar com redação esportiva. Gosta muito de esportes, futebol, principalmente, e pratica alguns por diversão. Mas sabe que ao longo do curso pode mudar de opinião e está aberto e até disposto a isso.

escrever. Ele [4 se interessa bastante por atualidades 4] e [5 acredita que tudo isso combina com a profissão. 5]

Para NOME DO PERFILADO, [8 passar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR era um desafio, 8] e [7 se tornou uma vitória. 7] [9 “Quanto mais você faz cursinho, mas inalcançável parece”, 9] desabafa. [10 Mas, com muito esforço e dedicação, 10] a conquista veio.

[14 e 16 A princípio, pretende trabalhar com redação esportiva. 14 e 16] [18 Gosta muito de esportes, futebol, principalmente, 18] e [17 pratica alguns por diversão. 17] Mas [15 sabe que ao longo do curso pode mudar de opinião 15] e está aberto e até disposto a isso.

A organização tópica da entrevista participou da construção dos três perfis acima, mas as reordenações não se limitam a alterações na ordem dos segmentos. Produzido em sala e com dois parágrafos, o perfil 8 na maior parte do tempo segue a sequência da entrevista. Há reordenações de dois segmentos no primeiro parágrafo - [7] e [8] - e de três segmentos no segundo: [11], [19] e [13]. Mas uma outra alteração da sequência ocorre por meio da repetição de informações de segmentos - [3], [4], [12], [19] - e pela condensação de ideias. No perfil 9, quase todas as reordenações tópicas ocorrem no primeiro parágrafo, que esboça a ideia de lead. Os segmentos [9], [3], [7] e [8] são reordenados, o que só volta a ocorrer no terceiro parágrafo, com o segmento [3]. Aqui, a condensação de ideias ocorre ainda mais frequentemente que no perfil anterior: [8 e 5], [14, 14b e 15], [16 e 17]. No perfil 10, as reordenações são mais numerosas, ainda que a tendência geral continue sendo seguir a ordem crescente dos segmentos. A exceção ocorre já no primeiro parágrafo, que traz para o início do texto segmentos que apareceram no meio da entrevista: [11], [13], [12]. As outras reordenações são discretas: [8], [16], [18], [17]. A condensação de ideias ocorre no último parágrafo: [14 e 16]. Mas o que chama a atenção é a repetição, três vezes, de um mesmo segmento: [6].

A repetição do conteúdo de segmentos da entrevista é um recurso utilizado nos três perfis como forma de reforçar ideias. Não se trata de repetir do mesmo jeito e, sim, abordar com outras palavras o mesmo tema, acrescentando dados ou não⁶¹. No perfil 8, o tema das mudanças na vida do perfilado aparece como “história marcada por constantes mudanças” [3], [4 e 4b] e, logo em seguida, como: “Nascido em Brasília, já morou em seis cidades”. A informação de que o perfilado é estudante de Jornalismo aparece em dois momentos, que reelaboram o conteúdo do mesmo segmento: “Decidiu prestar jornalismo” e “curso jornalismo” [12]. No perfil 9, o recurso também aparece. O segmento [3] da entrevista é

⁶¹ Ingedore Koch explica que, na paráfrase, “tem-se um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes” (KOCH, 2001, p. 52).

citado de duas formas: como “futuro jornalista” e como “estudante de Jornalismo do semestre tal, da instituição tal”. No perfil 10, o segmento [6] da entrevista ganha três versões: “prestou o vestibular com a certeza da profissão e já a tinha desde quando terminou o ensino médio”; “chegou a prestar jornalismo”; “já estava certo: queria se tornar um jornalista”. Neste último caso, entretanto, a repetição talvez seja exagerada.

As heranças da fala não foram apagadas, mas também não predominam. A repetição de palavras é uma dessas heranças. No perfil 9, o pronome “ele” é repetido três vezes num único parágrafo. Assim como o verbo vir, que aparece três vezes num mesmo parágrafo: vindo, veio, vem. No perfil 10, o “e” aparece 10 vezes. Inclusive em construções confusas: “Disse que tem uma amiga que adora 'essas coisas', e se lembrou dela durante as perguntas” [12]. Por outro lado, o mesmo texto utiliza tópicos frasais em todos os parágrafos, facilitando o entendimento do que será ali tratado: “E já estava certo: queria se tornar um jornalista” [6]. “Para NOME DO PERFILADO, passar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR era um desafio, e se tornou uma vitória” [8] e [7]. “A princípio, pretende trabalhar com redação esportiva” [14 e 16]. No segundo parágrafo, o tópico frasal assume a forma de pergunta: “Então, por que Jornalismo?”. Uma estratégia didática, mais comum em textos de escreventes experientes: “Alguns autores mais didáticos utilizam a estratégia de colocar a pergunta como parte do texto para deixar transparecer o objetivo da comunicação ou do texto” (KATO, 1987, p. 59).

A repetição de palavras não é um defeito. Inclusive porque ela desempenha um papel fundamental na construção da coesão e na inteligibilidade do texto. Durante a leitura, utilizamos a nossa capacidade de memória, que, segundo pesquisas de François Richaudeau (BOCCHINI, 1994), varia entre 8 a 16 palavras. Sem memorizar, esquecemos o que acabamos de ler e a compreensão é prejudicada. A repetição tem o papel de retomar o referente, de nos ajudar a lembrar, por isso: “Se a frase precisar ser longa (por razões de ordem lógica ou estética), o melhor será repetir o primeiro termo, tal e qual ou por um sinônimo, pronome, etc.” (BOCCHINI, 1994, p. 100). Em suas pesquisas, Richaudeau observou a nossa memorização de palavras de diferentes grupos. Como explica Maria Otília Bocchini, os termos de relação “embora pareçam vazios de significado”, foram bem memorizados, possivelmente pela importância do papel que desempenham na oração, diminuindo a ambiguidade, ajudando a construir o sentido: “Muitos termos de relação aparecem repetidos, são responsáveis por boa parte das redundâncias (como pronomes

peçoais e relativos) e são bastante bem retidos [...], eles compõem a rede de coesão textual, fator essencial para a compreensão dos textos” (Ibid., p. 101).

Mas uma coisa é repetir intencionalmente, para explicitar informações. Outra coisa é repetir por não conhecer sinônimos ou não dominar outras opções coesivas. Quando isso ocorre, o recurso coesivo pode ser usado até de forma inapropriada, isto é, em contextos que solicitam outro recurso, outras palavras. Ou seja, a repetição pode ser muito útil ao texto, mas também pode empobrecê-lo. Como qualquer recurso textual, tudo depende da dosagem. A simples releitura do próprio texto com o objetivo de observar este aspecto já poderia ser uma atividade produtiva, ainda mais se envolver também a reescrita, com o objetivo de substituir as palavras excessivamente repetidas. Como explica Angela Kleiman, a leitura com objetivos definidos é muito mais eficiente⁶².

Em relação ao vocabulário utilizado, assim como nos perfis anteriores, a tendência predominante é a reelaboração do que foi dito pelo entrevistado, com a utilização de novas palavras. No perfil 8, a influência direta do vocabulário do perfilado é bem discreta. Aparece principalmente na escolha de alguns verbos como “nascido”, “morou”, “estudou”, “formou”. A única expressão marcante que vem da fala do entrevistado é “criar vínculos”. No jornalismo, a preocupação com detalhes muitas vezes aparece mais intensamente entre os profissionais experientes, que trabalham com edição. Os editores são os responsáveis por ler todo o material produzido, fazer correções, alterações, selecionar o que será ou não publicado, dar títulos, intertítulos, escrever legendas para fotos, hierarquizar. E é, frequentemente, este trabalho cotidiano que também sensibiliza os profissionais a respeito dos riscos da negligência com os detalhes. O momento é tardio, inclusive porque o editor muitas vezes não terá meios de perceber os equívocos cometidos pelo repórter. E, ele próprio, sendo responsável por “corrigir” diariamente um volume muito grande de textos, também prossegue cometendo os seus próprios equívocos. No perfil 8, a escrevente cometeu alguns: na grafia do nome de uma das cidades onde o perfilado viveu e na referência ao número de cidades nas quais ele viveu. Na entrevista, ao citar o nome da cidade menos conhecida, o perfilado disse em seguida o nome do estado. A escrevente então contabilizou esse estado como uma cidade a mais. O que sugere que, nos dois casos, o equívoco se deu por desconhecimento: do nome da primeira

⁶² “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa. [...] Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito” (KLEIMAN, 1989, p. 30-31).

cidade, capital de um estado, e do nome de um estado brasileiro, que foi confundido com uma cidade.

A modificação que mais impressiona, no perfil 8, entretanto, ocorre no discurso direto. Nos dois momentos em que a fala do perfilado é citada entre aspas, na verdade, o que aparece é uma recriação do que ele disse, com as palavras da escrevente. Como já citado anteriormente (MARCUSCHI, 2007, p. 65), a recriação da fala dos entrevistados, mesmo nos momentos em que elas são citadas entre aspas, é uma prática comum no jornalismo. No exemplo citado por Marcuschi, a reelaboração aparentemente não modificou os dados, mas isso também ocorre. De qualquer forma, mesmo quando a informação não é alterada, o fato de atribuir a alguém palavras que ela não disse não deixa de ser uma espécie de fraude. Problematicar a questão com os estudantes pode ser também uma forma de sensibilizá-los em relação às consequências da alteração e também à perda dos significados implícitos no vocabulário do entrevistado.

Nos outros dois perfis, a situação é bem similar, com ligeiras alterações. No perfil 9, palavras pouco significativas são recuperadas do vocabulário do entrevistado, como “veio” e “viajou”. Não há nenhuma citação em discurso direto. Mas aparecem pelo menos três expressões representativas: “sempre gostou de ler”, “um dia antes”, “nunca tinha vindo para São Paulo”. A escrevente que produziu o perfil 10 foi a que incluiu maior número de expressões do perfilado e que foi mais fiel durante a citação. Ainda assim, a influência também foi discreta. Aparecem algumas expressões e umas poucas palavras do entrevistado: “não ser um bom aquariano”, “prestar jornalismo”, “combina”, “interessa por atualidades”, “redação”. No momento de uso do discurso direto, as palavras do entrevistado foram repetidas textualmente, a não ser por um equívoco gramatical: “mas” no lugar de “mais”.

A limitada remissão às palavras do entrevistado pode indicar várias coisas. Em alguns casos, a dificuldade de perceber as diferenças entre o próprio vocabulário e o do entrevistado. A ela pode se somar a dificuldade de lidar com essas diferenças, isto é, de incorporar, em determinados momentos, as características da fala do outro. Interfere ainda a não-adoção de procedimentos que auxiliam no registro fiel da fala: a gravação e posterior transcrição, ao menos dos trechos que serão utilizados. E há também uma prática corrente, mesmo entre jornalistas experientes: a de editar e até recriar a fala dos entrevistados, como se não fosse adequado mantê-la em sua integridade, como se a fala não trouxesse informação. Como bem demonstrou Oswaldo Coimbra (2002), isto é um grande equívoco. A transcrição fiel de frases

ou a simples inserção de palavras ditas pelo entrevistado ajudam a caracterizar o seu país ou região de origem, a sua área de atuação profissional, a sua faixa etária, a sua inserção social e cultural (por meio da variação linguística utilizada) e o seu grau de escolaridade. Além do que, certamente evitaria muitos equívocos cometidos durante a “transformação” da fala do outro. Por tudo isso, é possível afirmar que estudantes de Jornalismo de todos os estágios de letramento se beneficiariam de atividades que estimulem a consciência das especificidades da fala do outro e o registro fiel dessa fala. Uma das consequências dessa sensibilização certamente será uma maior consciência do estudante sobre o seu próprio vocabulário.

Uma operação importante que começa a aparecer com maior frequência nestes três perfis é a condensação de ideias. Para realizar a condensação de ideias é preciso perceber a relação entre segmentos distintos e estabelecer conexões entre eles. Como diz Marcuschi (2006), os argumentos são agrupados, de um modo que sintetiza ideias. Um bom exemplo aparece no perfil 8. Na entrevista, o relato sobre a preparação e ingresso no curso de Jornalismo foi confuso, com muitas idas e vindas. A primeira referência aparece no segmento [13], que trata da primeira tentativa de ingresso. Em seguida, há o relato sobre a ida para outra universidade, até a desistência. Então o entrevistado conta que retornou à capital de São Paulo, que fez cursinho e fala sobre moradia. Então conta que fez nova tentativa de ingresso, sem sucesso, que pensou em desistir, mas resolveu tentar novamente, quando, por fim, foi aprovado. Toda essa trajetória, narrada em vários segmentos, foi condensada em: “estudou seis meses no curso de Letras da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc, desistiu e estudou mais três anos até conseguir ingressar no curso que almejava”. Sendo que o trecho que agrupa informações de vários segmentos é este: “estudou mais três anos até conseguir ingressar” [13, 16, 17, 18 e 19].

No perfil 9, a condensação aparece em três momentos. Ao juntar os segmentos [8] e [5], a estudante combinou o segmento sobre a dúvida entre fazer vestibular para Jornalismo ou Engenharia, com a informação de que o pai do perfilado é engenheiro, citada em momento anterior da entrevista: “entre prestar Jornalismo ou seguir a carreira do pai, Engenharia Civil”. No último parágrafo, aparecem duas condensações, uma sobre a vida na cidade grande e outra sobre o futuro profissional. Na entrevista, o perfilado se define como um rapaz do interior que vai para a metrópole, interrompendo o raciocínio para fornecer dados sobre as dimensões da sua cidade. Em seguida, analisa as reações possíveis a uma situação como essa e, por fim, conta que está gostando da experiência. Os segmentos foram condensados então em: “NOME

DO PERFILADO, que sempre viveu no interior de São Paulo, está curtindo a vida em metrópole” [14, 14b e 15]. Na última condensação, o tema é trabalho. O perfilado contou na entrevista que participou da seleção em determinada empresa, que foi aprovado, tomou as iniciativas necessárias para ingressar na empresa, o que ainda não havia acontecido por complicações com o RH, faz críticas ao RH, para então acrescentar que, possivelmente, iria começar a trabalhar no final daquela semana. O relato se transformou em: “prestes a trabalhar no site da YYYY” [16 e 17].

Os acréscimos estão presentes principalmente nos perfis 8 e 10, baseados em observações durante a entrevista. No perfil 8, a escrevente situa o leitor no momento da entrevista - “em uma rápida conversa com”- e divide com ele a sua impressão: “o que mais chama a atenção”. No perfil 10, o acréscimo é quase uma revelação, a de que o perfilado falou sobre o próprio signo sem ter sido questionado a respeito. E que, ao longo da conversa, demonstrou possuir as características do signo. As inserções são breves, mas como estão localizadas na abertura dos textos, já indicam a percepção do papel que podem desempenhar.

A comparação entre os perfis e as entrevistas demonstra que alguns segmentos foram deixados de lado, excluindo integralmente os temas de alguns subtópicos. O critério principal parece ter sido excluir segmentos relacionados à vida pessoal. No perfil 8, desaparecem as motivações da família do perfilado para trocar de cidade; no perfil 9, os segmentos relacionados à moradia em república e convívio; no perfil 10, detalhes sobre a vida dos pais e irmão do perfilado. A eliminação da polêmica volta a ocorrer, com a exclusão de segmentos que retratam as queixas de um perfilado a respeito da instituição de ensino que frequenta. Outro critério pode ser a relevância para o foco escolhido. Assim, segmentos sobre as experiência profissional do perfilado foram eliminados no perfil 8, talvez porque se relacionem pouco com a ideia de “constantes mudanças”, proposta central do texto.

Nos três textos, esboça-se o desejo de definir e manter um foco. E o primeiro parágrafo é o espaço escolhido para explicitá-lo. No perfil 8, o centro é a “vida marcada por mudanças”. Mudanças de cidade, escola, amigos, no primeiro parágrafo. Mudança de área profissional e instituições de ensino, no segundo. A brevidade do texto, entretanto, não permitiu uma exploração mais ampla e explícita da ideia. O grande desafio, quando se tenta trabalhar com um fio condutor, é não perdê-lo de vista durante o texto. Ainda que ele permaneça latente por um tempo e só mais adiante seja recuperado, ajudando a dar sentido ao conjunto. No caso do perfil 8, as “mudanças e adaptações” do primeiro parágrafo podem ser

associadas às “diversas etapas” vividas pelo perfilado para ingresso no curso de Jornalismo. Mas apenas com certa boa vontade do leitor. Faltou um tanto da repetição - que é um recurso coesivo -, da redundância, que tantos autores indicam como importante para a compreensão dos textos⁶³.

Situação similar ocorre nos perfis 9 e 10. No primeiro, a ideia que tenta amarrar o texto é a de que “ao que tudo indica”, o perfilado se tornará um jornalista. No segundo, o centro está na personalidade do perfilado: um “aquariano”. Assim como no perfil 8, falta neles uma retomada mais explícita, ao longo do texto, do foco esboçado no começo. Mas já se percebe a intenção de fazer isso. O segundo parágrafo do perfil 9 fala do primeiro contato com São Paulo e da mudança, após passar no vestibular. E no terceiro é onde finalmente aparece o dado de que perfilado cursa Jornalismo, nome da instituição, qual o semestre e que está “prestes a trabalhar” no site de um grande veículo. Momento em que se concretizará, deduz o leitor, a meta do perfilado: tornar-se jornalista. Há uma sutileza nessa abordagem que é a de entender que cursar Jornalismo não é, ainda, ser jornalista. Por isso a condição presente – a de estudante – é a de alguém que pretende, deseja, prepara-se para vir a ser um jornalista. Essa abordagem provavelmente foi feita porque a escrevente é uma estudante experiente (concluindo o curso) que deve ter em mente não o que já passou (o curso universitário), mas o desafio que virá (a conquista de espaço no mercado de trabalho).

No perfil 10, o fio condutor foi definido a partir de vários aspectos sutis. Durante a entrevista, o perfilado falou sobre o próprio signo, acrescentando que não acredita em astrologia e que, segundo dizem, não é um “bom aquariano”. A escrevente então cita esse fato no primeiro parágrafo e contradiz o perfilado, afirmando que ele demonstra ser “pensador, visionário e adorar o novo”, como os aquarianos. Não fica claro, entretanto, qual a relação disso com a pretensão de se tornar jornalista, tema que domina o texto a partir do segundo parágrafo. Apenas de forma muito vaga podemos associar as pistas sobre o perfilado, a profissão e o signo: gosto por ler e escrever, interesse por atualidades, abertura para mudar de opinião. As interseções existem e foram intuídas, assim como no caso dos outros dois perfis, mas os elos não foram plenamente fechados na escrita.

Tanto a fala quanto a escrita envolvem planejamento e execução. Mas, na fala, planejar e executar mais frequentemente podem ocorrer simultaneamente, “de tal modo que,

⁶³ “[...] a regra da recorrência, por exemplo, serviria para explicar a expectativa de que o cenário textual apresente um número limitado de objetos, ou personagens, ou eventos, pois espera-se que estes recorram no texto e que essa recorrência seja marcada mediante vários mecanismos, como repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas” (KLEIMAN, 1989, p. 50-51).

enquanto estou executando o plano da primeira etapa, já estou planejando o que fazer na segunda” (KATO, 1986, p. 78). Como já foi citado no primeiro capítulo, na escrita também ocorre o que se chama “processo de descoberta”. Kato explica que Bruce e outros autores questionaram a concepção de Tradução: “Segundo essa concepção, as ideias nascem primeiro, e depois são traduzidas em forma. Para Bruce et alii, as ideias expressas podem ser geradoras de ideias antes não cogitadas. Nossos pontos de vista e nossas metas pode se modificar na evolução do ato de escrever” (KATO, 1986, p. 89-90). Ainda assim, o planejamento relacionado à escritura normalmente gera “evidências empíricas”, que, segundo Kato, podem ser conseguidas pelo registro da verbalização dos sujeitos enquanto escrevem, pela observação do movimento dos olhos, da caneta, da pausa na escrita e do produto escrito. No modelo de Hayes e Flower, citado por ela, quando o escrevente está buscando informações na memória de longo termo, decidindo o que irá ou não utilizar no texto, em alguns casos, são feitos apontamentos: “Quanto aos apontamentos, verificou-se neles a inclusão de palavras isoladas e fragmentos sentenciais, ocorrendo menos vezes a escritura de sentenças completas” (KATO, 1986, p. 88).

No caso dos perfis, o desenvolvimento da capacidade de planejar mais globalmente o texto, possibilita alterações maiores na sequência argumentativa. Isto é, ao invés de conectar um segmento após o outro, seguindo a sequência da fala, ou reordená-los ligeiramente, torna-se possível definir e executar um formato para o texto. Kato (1986) cita quatro formatos. Na “forma piramidal”, típica dos jornais, a ideia central aparece no início do texto e os detalhes vão sendo fornecidos depois. A “forma argumentativa” envolve várias etapas, que incluem introduzir o problema, defini-lo, propor uma solução, citar argumentos contrários e favoráveis a essa proposta, refutar os argumentos contrários e concluir o texto. O “formato de eliminação”, comum em textos científicos é o contrário do piramidal: vários argumentos são citados e refutados ou acontecimentos são descritos para que então, somente no fim do texto, apareça a proposta ou justificativa que dê sentido ao conjunto. Já o “formato de uma narrativa – embora privilegiado para estruturar histórias, pode ser usado pelo cientista para descrever o que foi pensado e feito em uma sequência temporal, como em uma narrativa típica” (KATO, 1986, p. 93).

Na avaliação de Kato, o escrevente menos experiente também é capaz de realizar planejamentos globais. Para ela, mesmo uma criança pode “planejar sua atividade em níveis macro-estruturais, desde que a própria escola enfatize as atividades que a levem a operar

nesse nível (p. 130). A recomendação importante que ela faz a respeito do desenvolvimento do planejamento global é enfatizar o desenvolvimento da fluência, ao invés de focar na correção de detalhes, na vigilância da gramática. Em outras palavras: “Uma primeira estratégia seria a de estimular a fluência, e não a correção” (KATO, 1986, p. 130). E propõe exercícios, de leitura e de escrita, que estimulam a percepção da coerência global de um texto. Entre as atividades propostas, algumas estão próximas do Jornalismo: 1- ouvir o relato de uma história e depois ler uma história, identificando em seguida as diferenças entre as duas versões, 2- ouvir uma história e depois escrevê-la usando a terceira pessoa. Na atividade escrita proposta, diz Kato, “o aluno não se preocupa em gerar ideias, organizá-las ou executá-las a nível vocabular. Seu objetivo é a decentração, isto é, incentivá-lo a escrever sobre os mesmos fatos sob a perspectiva do espectador” (Ibid., p. 132). E daí ir avançando no grau de dificuldade, até atividades que, por exemplo, indiquem previamente um formato de organização para o texto. Portanto, a consciência da coerência global pode e deve ser estimulada, para que, na escrita, o escrevente consiga planejar mais globalmente o seu texto.

Perfil 11⁶⁴

[9 Com o intuito de ajudar pessoas, a primeira escolha foi estudar XXXX. 9] A escolha [1 provavelmente foi por admiração aos pais, 1] também [4 formados em XXXX. 4]
[4 Os pais se conheceram na faculdade, 4] [3 onde se envolveram com política, 3] na luta contra a ditadura, e [5 até com a fundação do PARTIDO YYYY. 5]
Talvez, também por influência dos pais, [2 no lugar de esportes e brincadeiras, da infância lembra do gosto por política. 2] E acha graça quando [8 lembra das discussões com colegas, 8] que [7 sempre tinham posições diferentes das dela. 7]
[10 A decisão pelo XXXX mudou no cursinho, onde descobriu a não-vocação pela parte burocrática e técnica da profissão. 10] Foi aí que [11 percebeu a necessidade de aliar o seu gosto por política com o ato de lidar com pessoas, de conhecer suas histórias 11] e ajudá-las.
[13 e 15 Passado os vestibulares, 13 e 15] NOME DA PERFILADA, hoje com 20 anos, [13 e 12 está na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR onde estuda Jornalismo 13 e 12] e na

⁶⁴ Perfil 11

Com o intuito de ajudar pessoas, a primeira escolha foi estudar XXXX. A escolha provavelmente foi por admiração aos pais, também formados em XXXX.

Os pais se conheceram na faculdade, onde se envolveram com política, na luta contra a ditadura, e até com a fundação do PARTIDO YYYY.

Talvez, também por influência dos pais, no lugar de esportes e brincadeiras, da infância lembra do gosto por política. E acha graça quando lembra das discussões com colegas, que sempre tinham posições diferentes das dela.

A decisão pelo XXXX mudou no cursinho, onde descobriu a não-vocação pela parte burocrática e técnica da profissão. Foi aí que percebeu a necessidade de aliar o seu gosto por política com o ato de lidar com pessoas, de conhecer suas histórias e ajudá-las.

Passado os vestibulares, NOME DA PERFILADA, hoje com 20 anos, está na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR onde estuda Jornalismo e na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORb onde cursa História e concilia suas duas paixões.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^b onde [15 e 14] cursa História [15 e 14] e concilia suas duas paixões.

Perfil 12⁶⁵

NOME DA PERFILADA ainda quer construir um futuro

[1 NOME DA PERFILADA 1] é [8 formada em XXXX, 8] [14 embora seu sonho seja cursar Arquitetura. 14] Sua [3 vida foi marcada pela rotina de estudos um tanto quanto desigual. 3] [2 NOME DA PERFILADA estudou em duas escolas 2] e foi [12 impossibilitada de gozar de sua infância, 12] como [13 brincar de bonecas ou passear na rua, 13] algo que registra momentos que muitas meninas não gostariam de esquecer. [11 Passava o dia na escola, apenas na companhia de amigos e colegas de classe. 11] Para ela, [9 era difícil e cansativo passar o dia inteiro na escola, 9] [10 principalmente longe de sua mãe, que apenas passava com elas poucas horas da noite. 10]

Outro [4 fato marcante em sua vida foi o fim de um relacionamento de oito anos, 4] com alguém por quem era apaixonada. [6 NOME DA PERFILADA dividiu com seu namorado os melhores momentos de sua vida, 6] em uma relação baseada não somente no amor, mas na amizade que foi criada [5 desde que tinha 17 anos. 5] Sonhadora e com uma [7 grande capacidade de transformar experiências ruins em aprendizado, 7] ela [15 ainda sonha com um grande amor 15] que seja ...

Nos perfis 11 e 12, as reordenações tópicas são mais expressivas que as realizadas nos perfis anteriores e parecem ser feitas para atender a um planejamento. No perfil 11, a sequência dos segmentos tópicos nos cinco parágrafos é: 9 / 1 / 4, no primeiro; 4 / 3 / 5, no segundo; 2 / 8 / 7, no terceiro e 10 / 11, no quarto. No quinto parágrafo, o estudante trabalhou com três condensações de ideias: 13 e 15 / 13 e 12 / 15 e 14. Portanto, as reordenações se mantêm ao longo de todo o texto. É o que ocorre também no perfil 12: 1 / 8 / 14 / 3 / 2 / 12 / 13 / 11 / 9 / 10 é a sequência dos segmentos no primeiro parágrafo e 4 / 6 / 5 / 7 / 15, no segundo. Os dois perfis são curtos e foram produzidos em sala. O perfil 12 está até inacabado. Ainda assim, os dois estudantes demonstram de diferentes formas que há intenção

⁶⁵ O texto foi entregue inacabado.

Perfil 12

NOME DA PERFILADA ainda quer construir um futuro

NOME DA PERFILADA é formada em XXXX, embora seu sonho seja cursar Arquitetura. Sua vida foi marcada pela rotina de estudos um tanto quanto desigual. NOME DA PERFILADA estudou em duas escolas e foi impossibilitada de gozar de sua infância, como brincar de bonecas ou passear na rua, algo que registra momentos que muitas meninas não gostariam de esquecer. Passava o dia na escola, apenas na companhia de amigos e colegas de classe. Para ela, era difícil e cansativo passar o dia inteiro na escola, principalmente longe de sua mãe, que apenas passava com elas poucas horas da noite.

Outro fato marcante em sua vida foi o fim de um relacionamento de oito anos, com alguém por quem era apaixonada. NOME DA PERFILADA dividiu com seu namorado os melhores momentos de sua vida, em uma relação baseada não somente no amor, mas na amizade que foi criada desde que tinha 17 anos. Sonhadora e com uma grande capacidade de transformar experiências ruins em aprendizado, ela ainda sonha com um grande amor que seja ...

no modo como lidam com os segmentos.

No perfil 11, em certa medida, o estudante define e mantém ao longo do texto um fio condutor: o desejo de ajudar pessoas e o interesse por política como motivações principais da perfilada. Em “certa medida” porque o texto retarda um pouco a explicitação dessas “duas paixões”, como ele as define. Mas daí em diante segue sem perdê-las de vista até o final: “Foi aí que percebeu a necessidade de aliar o seu gosto por política com o ato de lidar com pessoas, de conhecer suas histórias e ajudá-las” [11], no quarto parágrafo e “concilia suas duas paixões”, no quinto parágrafo. As reordenações são feitas para colaborar na construção desse fio condutor. Como as que deslocam o segmento [9] para a abertura do texto, informando sobre o “intuito de ajudar pessoas”, e o segmento [2] para o terceiro parágrafo, tratando do interesse precoce por política.

No perfil 12, as reordenações são uma forma de conectar informações que, na entrevista, foram conseguidas com idas e vindas. A estudante conduziu a entrevista inicialmente com perguntas amplas, vagas, tentando identificar algum dado marcante da infância e da vida em geral. Após conseguir essas informações, fez novas perguntas, mais específicas, retornando intencionalmente aos subtópicos já tratados, para que a entrevistada fornecesse detalhes. Por isso a sequência dos subtópicos da entrevista é a seguinte: 1- identificação, 2- infância, 3- relacionamento amoroso, 4- profissão, 2- infância, 4- profissão, 3- relacionamento amoroso, 5- perspectivas. Na escrita do perfil, então, a estudante faz reordenações para agrupar os segmentos de um mesmo subtópico.

Os dois estudantes utilizam recursos coesivos variados e próprios da escrita. A ligação entre palavras, orações, as relações de temporalidade e espaço são sugeridas por expressões como: onde, foi aí que, hoje, embora, e, mas, que, um tanto quanto, desde que, ainda, quando, entre outras. Nos dois perfis aparece uma expressão que, por sua formalidade, costuma ser utilizada apenas na escrita: por quem. Assim como o pronome oblíquo átono colocado depois do verbo, utilizado em “ajudá-las”. No perfil 12, a referência à perfilada ocorre principalmente com a citação do seu nome (três vezes) e pelo uso do pronome ela (três vezes). Já no perfil 11, a opção, incomum, foi a de citar o nome da perfilada apenas no último parágrafo, o que constrói um ligeiro suspense em torno da sua identidade.

A repetição mais marcante, nos dois perfis, é a de alguns substantivos e verbos, que chama a atenção, não pela quantidade de repetições, mas pela proximidade entre as ocorrências. Não se trata, portanto, de uma situação como a de alguns perfis anteriores, nos

quais a impressão é a de que algumas palavras são repetidas (como conjunções e pronomes pessoais), por inexperiência com recursos coesivos da escrita. No perfil 11, o substantivo “escolha” e o verbo “lembrar” aparecem duas vezes em períodos subsequentes. A conjunção “onde” é citada quatro vezes ao longo do texto. O substantivo “pais” aparece três vezes, também em períodos subsequentes. No perfil 12, o substantivo “vida” aparece três vezes. As expressões “marcada” e “marcante” são citadas duas vezes, no começo de cada parágrafo. “Sonho”, “sonhadora” e “sonhar” aparecem em três momentos, dois deles num mesmo período. E o verbo “passar” aparece três vezes em dois períodos subsequentes. O uso de pronomes possessivos - “sua”, “seu” - também é frequente: sete ocorrências.

A impressão é a de que, nesses textos, algumas repetições podem ser intencionais, para enfatizar uma ideia, enquanto outras parecem estar relacionadas a cacoetes, modos de dizer comuns na linguagem do escrevente. Entre as repetições que enfatizam ideias importantes no perfil 11, estão os substantivos “escolha” e “pais”. Já no perfil 12, a transcrição da entrevista revela que as expressões repetidas são frequentes no vocabulário da escrevente, que utilizou algumas vezes em suas perguntas as palavras “vida”, “marcante”, “sonho”. É possível encontrar também nas perguntas o esboço de ideias que depois reaparecem no perfil: “o que mais te marcou na sua infância” se transforma em “sua vida foi marcada pela” [2]; “me conta alguma coisa da sua vida, algum fato marcante” aparece em “outro fato marcante em sua vida”; “você perdeu um pouco da sua infância” reaparece em “foi impossibilitada de gozar de sua infância”. Pelo que foi dito acima, é fácil concluir que o vocabulário dos entrevistados aparece pouco nos perfis. A tendência, nos dois casos, é realizar substituições. O discurso direto não aparece em nenhum dos dois textos⁶⁶.

O predomínio do vocabulário e das interpretações do escrevente aponta em duas direções: a necessidade de ampliar o repertório e de rever certezas. A reescrita, o exercício de produzir paráfrases, a busca intencional de sinônimos poderia auxiliar estudantes com essa tendência a tomar consciência das repetições que faz e a diversificar o vocabulário. O que inclusive torna os textos mais elegantes. Já o outro aspecto toca em pontos mais sutis. Como já citado no capítulo anterior, pesquisadores alertam para o cuidado com as perguntas de uma entrevista, pois as palavras do entrevistador podem indiretamente conduzir as respostas do entrevistado. Mas se, além de usar palavras carregadas de sentido, a pergunta também traz

⁶⁶ Dos cinco perfis analisados nesta seção, apenas dois utilizaram discurso direto, sendo que um deles foi produzido em horário extraclasse. É possível que o tempo curto tenha colaborado na ausência do recurso. Isto é, que o procedimento de inserir uma declaração do entrevistado talvez seja considerado, em alguma medida, mais complexo, exigindo maior disponibilidade de tempo.

uma interpretação explícita e essa mesma interpretação reaparece no texto, a condução está sendo exagerada. Se práticas como essas não forem trabalhadas, é grande o risco de que interpretações equivocadas apareçam nos textos ou que as perguntas-interpretativas possam até constranger os entrevistados⁶⁷. Trata-se de uma tendência, como a indicada em nota anterior, que merece ser discutida. Atividades que envolvam analisar perguntas e suas consequências e também confrontar declarações e interpretações feitas a partir delas, podem ser úteis nesses casos.

O desafio não é parar de interpretar, de condensar ideias ou de realizar paráfrases, e, sim, fazer tudo isso de modo efetivamente baseado nas informações disponíveis. Nos dois perfis, em vários momentos os escreventes demonstram possuir essa habilidade. Uma ideia importante no perfil 11 é a do “desejo de ajudar pessoas”. Em nenhum momento a entrevistada declara suas metas nesses termos. Ela afirma que o seu sonho era ser defensora pública, fazer justiça, defender quem não tem dinheiro. O escrevente transformou então todos esses dados em uma versão sintética e pertinente. Ele realiza ainda condensação de ideias, reunindo em frases curtas informações de segmentos distintos, que estão intercalados na entrevista por outros dados. Mesmo condensações que parecem simples, exigem atenção, porque na fala frequentemente interrompemos uma linha de raciocínio para fazer digressões. Ou seja, as informações não seguem um fluxo linear e podem ocorrer omissões importantes. Um exemplo: na entrevista, a perfilada conta a trajetória da sua opção pelo vestibular de Direito até o de Jornalismo. Depois diz que está no segundo ano do curso, fala sobre os vestibulares que fez para só então acrescentar que “passou na instituição X”. É o escrevente, portanto, que reúne os dois dados e infere que ela cursa Jornalismo na instituição X.

Ao escolher interpretar as informações dadas na entrevista ao invés de apenas tentar recontá-las com outras palavras, o escrevente opta por inferir. No perfil 12, a escrevente trabalha com suas inferências em vários momentos. A partir dos dados disponíveis, afirma que a perfilada viveu uma “rotina de estudos desigual” (no sentido de desproporcional), que sua mãe “passava com ela poucas horas da noite”, que a perfilada “tem grande capacidade de transformar experiências ruins em aprendizado”. As inferências são pertinentes e indicam habilidade em lidar com as informações. Ao mesmo tempo, inferir é uma operação delicada, pois sempre há o risco também das deduções que extrapolam as informações dadas e se baseiam em impressões vagas e no senso comum. É o que ocorre quando a mesma escrevente

⁶⁷ Há uma ocorrência desse tipo no corpus, uma pergunta com certa ironia, que aparentemente não foi percebida pelo entrevistado como tal, mas poderia ter gerado desconforto.

afirma que a perfilada era “apaixonada” pelo ex-namorado, que “dividiu com ele os melhores momentos de sua vida”, que tratava-se de uma “relação baseada não somente no amor, mas na amizade”. Afirmções imprecisas são um problema grave em qualquer tipo de texto. Nos perfis, como os dados frequentemente são pessoais e envolvem auto-estima, a inferência equivocada pode gerar constrangimentos incalculáveis para aquele que tem a sua vida retratada. Como a situação não é rara, pode ser útil adotar o procedimento, entre estudantes, de só publicar perfis autorizados pelos perfilados⁶⁸.

O uso de modalizadores é um recurso útil nos momentos de interpretação dos dados, especialmente como forma de relativizar certezas. São expressões que indicam a possibilidade de outras interpretações ou acentuam a adoção de uma perspectiva. No perfil 11, o estudante utiliza modalizadores em dois momentos que tratam da mesma questão: a influência dos pais nas escolhas da perfilada. Para expressar que se trata de um palpite e não de uma certeza, ele utiliza “provavelmente” e “talvez”. Angela Kleiman aborda o tema, analisando um exemplo no qual constam expressões como “talvez”, “evidentemente”, “não há dúvida”. O “talvez”, diz ela, relativiza o comprometimento do autor com a proposição. Já as outras duas expressões reforçam a adesão do autor à tese. Essas palavras, explica a pesquisadora, são pistas deixadas pelo autor “para ajudar a reconstruir seu quadro referencial [...] expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou a justiça da informação, relativizando-a ou para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota” (KLEIMAN, 1989, p. 68). O uso de modalizadores, especialmente os que “relativizam certezas”, entretanto, não é algo simples. Envolve uma postura filosófica de aceitação da dúvida.

*

Nos cinco perfis analisados nesta seção, todas as operações de retextualização foram utilizadas, mas com mudanças de ênfase que parecem estar associadas ao fato de que o planejamento global para o texto torna-se mais frequente. Entre as **reformulações**, manteve-se a tendência à substituição das palavras do perfilado pelo vocabulário do escrevente. O que chega a ocorrer até em momentos de discurso direto. As reordenações de segmentos tópicos são mais frequentes, assim como a condensação de ideias, presente em quase todos os perfis.

⁶⁸ Uma vez fui procurada por um perfilado que, descontente com a abordagem feita sobre a sua vida (num texto criativo e humorado), solicitou a retirada do perfil do site no qual os textos dos estudantes eram publicados. Solicitação que, evidentemente, foi acatada.

Os escreventes sentem-se mais à vontade, portanto, para reorganizar os segmentos. As **manutenções** também ocorrem. Em vários trechos a organização tópica da entrevista foi respeitada, fazendo com que a entrevista direcionasse o rumo do perfil. O uso do discurso direto é raro e em apenas um caso houve fidelidade às palavras do entrevistado. Os segmentos **eliminados** estão geralmente relacionados a temas da vida pessoal, como moradia, família, mas também a questões polêmicas, como as opiniões desfavoráveis de um entrevistado sobre o seu próprio curso. Não aparecem **acréscimos** de informações, mas, sim, baseados em observações durante a entrevista, ainda que raramente. As inferências é que se tornam mais frequentes. Assim como o uso de tópicos frasais. Com as inferências aparecem mais frequentemente também as interpretações discutíveis. Várias dessas mudanças de ênfase no uso das operações de retextualização parece estar relacionadas a um incremento do planejamento global para os textos. Planejamento expresso principalmente na tentativa de definir e manter um foco ao longo do texto. Nem sempre o fio condutor é construído satisfatoriamente, mas é possível perceber o desejo de utilizar esse recurso. Ainda que não desapareçam, diminuem as repetições que se assemelham ao modo de construir coesão próprio da fala. Em alguns momentos, a repetição de segmentos é intencional, feita para dar ênfase a um argumento.

4.2.3 Perfis 13 a 17

Nos cinco perfis que serão analisados a seguir, ao contrário dos anteriores, predomina a reordenação dos segmentos tópicos da entrevista. Os escreventes abandonam a sequência cronológica com maior frequência, nas entrevistas e nos textos. O foco temático, em geral, fica mais claro e, possivelmente, é a razão de algumas eliminações de segmentos. Além das condensações de ideias e inferências, torna-se mais frequente a inclusão de comentários baseados na observação. Comparações, analogias e metáforas também são utilizadas. A forma de citar a palavra do entrevistado se diversifica. Além do uso do discurso direto e indireto, são incorporadas ao texto palavras e expressões do vocabulário do perfilado, com e sem aspas. Dos cinco perfis, apenas o perfil 15 foi produzido em horário extraclasse.

Perfil 13⁶⁹

⁶⁹ **Perfil 13**
Falando do que nos falta

Falando do que nos falta

A presença de [1 NOME DO PERFILADO, 1] [2 45 anos, 2] se faz notar pela sua serenidade. [25 Casado 25] [26 há dois anos 26] com Bárbara, e com [27 uma família de cinco filhos, 27] o [3 estudante do primeiro ano de jornalismo 3] da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR reflete no olhar calmo e profundo o [12 desenvolvimento espiritual que vivenciou “desde garoto”. 12] Dono de gestos graves, NOME DO PERFILADO explica que [16 parte dessa inclinação religiosa veio da família, 16] que divide-se entre [18 católica no lado materno, mesmo que pouco praticante, 18] e [17 evangélica do lado paterno. 17] Mas a plenitude de sua escolha é revelada pela confiança e orgulho com que afirma: [19 “eu creio que a procura surgiu de mim mesmo. Desde a época do Salesiano, nunca tive nenhuma pausa, às vezes a pessoa pára, depois volta... mas eu fui direto mesmo”. 19]

[13 Estudou técnicas gráficas no colégio Salesiano, 13] onde [20 entrou em contato profundo com o Catolicismo. 20] [14 e 14b Depois, passou 18 anos na KKKK, em que participou ativamente como sacerdote, 14 e 14b] e [15 os 10 anos seguintes foram dedicados ao Evangelismo. 15] Diante dessa trajetória diversificada, NOME DO PERFILADO [21 mostra sua crença em um Deus, único, 21] mas que se manifesta de várias formas. Cabe a cada um, portanto, perceber qual a manifestação que melhor lhe cabe. [22 “Quando você entra em contato com o caráter humano, você acaba indo de encontro com o caráter espiritual. E hoje eu vejo que o caráter espiritual está, pra mim, em Jesus Cristo”, completa. 22]

A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, apesar de ser [10 e 10b mantida pela Igreja XXXX, 10 e 10b] é [11 frequentada por pessoas de todas as crenças. 11] Lá, [5 foram abertos os

A presença de NOME DO PERFILADO, 45 anos, se faz notar pela sua serenidade. Casado há dois anos com YYYY, e com uma família de cinco filhos, o estudante do primeiro ano de jornalismo da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR reflete no olhar calmo e profundo o desenvolvimento espiritual que vivenciou “desde garoto”. Dono de gestos graves, NOME DO PERFILADO explica que parte dessa inclinação religiosa veio da família, que divide-se entre católica no lado materno, mesmo que pouco praticante, e evangélica do lado paterno. Mas a plenitude de sua escolha é revelada pela confiança e orgulho com que afirma: “eu creio que a procura surgiu de mim mesmo. Desde a época do Salesiano, nunca tive nenhuma pausa, às vezes a pessoa pára, depois volta... mas eu fui direto mesmo”.

Estudou técnicas gráficas no colégio Salesiano, onde entrou em contato profundo com o Catolicismo. Depois, passou 18 anos na KKKK, em que participou ativamente como sacerdote, e os 10 anos seguintes foram dedicados ao Evangelismo. Diante dessa trajetória diversificada, NOME DO PERFILADO mostra sua crença em um Deus, único, mas que se manifesta de várias formas. Cabe a cada um, portanto, perceber qual a manifestação que melhor lhe cabe. “Quando você entra em contato com o caráter humano, você acaba indo de encontro com o caráter espiritual. E hoje eu vejo que o caráter espiritual está, pra mim, em Jesus Cristo”, completa.

A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, apesar de ser mantida pela Igreja XXXX, é frequentada por pessoas de todas as crenças. Lá, foram abertos os cursos de Publicidade e Propaganda, Rádio e TV e Jornalismo, dentre os quais NOME DO PERFILADO escolheu o último. Sempre envolvido com comunicação, como seminarista e pastor, acredita que a faculdade irá complementar as atividades que já exerce paralelamente ao curso, como a fotografia.

Dessa ampla vivência com o público como comunicador de assuntos espirituais, NOME DO PERFILADO desenvolveu uma eloquência particular para falar sobre o assunto. Colocando em palavras simples e com uso de analogias, sua mensagem se faz ouvir de forma muito mais clara, o que o coloca também como jornalista apto. Ao questioná-lo sobre como se desenvolver um lado espiritual, foi surpreendida pela resposta fluida e didática: “É que nem estudar música. Quem estudou música acaba sendo uma pessoa mais sensível que as outras, mais perceptiva. E quem tem uma relação mais íntima com Deus, em oração, leitura, degustação da palavra, se torna mais apurada. Desenvolve uma outra visão das coisas, acima do natural.”

Seguro da plenitude com que toca sua vida, e munido das habilidades necessárias para compartilhar suas experiências, NOME DO PERFILADO une de forma singular a comunicação e a religião. Essa união de grande potencial pode vir a contribuir muito para a vida das pessoas, se administrada de forma consciente e respeitosa, como o próprio já faz. E que o aluno do primeiro ano de jornalismo continue sua jornada, agora prestes a ganhar novas habilidades que uma faculdade de comunicação social pode oferecer.

cursos de Publicidade e Propaganda, Rádio e TV e Jornalismo, 5] dentre os quais [6 NOME DO PERFILADO escolheu o último. 6] Sempre [8 e 4 envolvido com comunicação, como seminarista e pastor, 8 e 4] [9 acredita que a faculdade irá complementar as atividades que já exerce 9] paralelamente ao curso, [7 e 24 como a fotografia. 7 e 24]

Dessa ampla vivência com o público como comunicador de assuntos espirituais, NOME DO PERFILADO desenvolveu uma eloquência particular para falar sobre o assunto. Colocando em palavras simples e com uso de analogias, sua mensagem se faz ouvir de forma muito mais clara, o que o coloca também como jornalista apto. Ao questioná-lo sobre como se desenvolver um lado espiritual, fui surpreendida pela resposta fluida e didática: [23 “É que nem estudar música. Quem estudou música acaba sendo uma pessoa mais sensível que as outras, mais perceptiva. E quem tem uma relação mais íntima com Deus, em oração, leitura, degustação da palavra, se torna mais apurada. Desenvolve uma outra visão das coisas, acima do natural.” 23]

Seguro da plenitude com que toca sua vida, e munido das habilidades necessárias para compartilhar suas experiências, NOME DO PERFILADO une de forma singular a comunicação e a religião. Essa união de grande potencial pode vir a contribuir muito para a vida das pessoas, se administrada de forma consciente e respeitosa, como o próprio já faz. E que o aluno do primeiro ano de jornalismo continue sua jornada, agora prestes a ganhar novas habilidades que uma faculdade de comunicação social pode oferecer.

Perfil 14⁷⁰

Entre perdas e conquistas

NOME DO PERFILADO, uma paulista de 19 anos, acaba de entrar na faculdade de jornalismo da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, [2 três anos após concluir o Ensino Médio 2] e

⁷⁰

Perfil 14

Entre perdas e conquistas

NOME DO PERFILADO, uma paulista de 19 anos, acaba de entrar na faculdade de jornalismo da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, três anos após concluir o Ensino Médio e depois de enfrentar uma verdadeira saga.

No final de 2009, seu pai sofreu um ataque cardíaco e faleceu. Um mês depois outra perda: sua mãe, em um acidente de moto. Na ocasião destas fatalidades, NOME DO PERFILADO havia acabado de trancar o curso de publicidade na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^b, que fazia com auxílio do Pró-uni, uma vez que não havia conseguido entrar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.

Mesmo com a morte dos pais e sem apoio da família, NOME DO PERFILADO encarou meio ano de cursinho e entrou na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^c em jornalismo (na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^b descobriu que publicidade não era a melhor opção).

Com a INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^c, foi morar em XXXX, onde é ministrado o curso e até hoje tem saudades de lá. Desistiu do curso depois de um semestre, como havia feito com publicidade. Depois de mais meio ano de cursinho, conseguiu entrar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR e agora se sente realizada.

Porém, essa vitória não a ajudou a superar a perda dos pais e do apoio familiar. A família achou que ela não amava os pais por continuar a estudar mesmo após o incidente e por isso a abandonou. Já tentou fazer terapia, mas considera inútil a ajuda do psicólogo que, para ela, desempenha o mesmo papel que uma melhor amiga. Hoje em dia, NOME DO PERFILADO vive na casa de amigos dos pais falecidos.

Recentemente, passou também em um concurso público que lhe garantiu uma vaga de emprego na YYYY. NOME DO PERFILADO já havia trabalhado lá antes, entre 2007 e 2009, conhece os colegas e está muito feliz por esta conquista.

[28 Está gostando muito do curso de jornalismo oferecido pela INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, 28] mas [29 diz já ter certeza da profissão desde a época da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR^c. 29] Diz ainda que [31 se sente acolhida agora 31] e que [32 acredita na possibilidade de criar a vida por aqui, citando a construção de uma família. 32]

depois de enfrentar uma verdadeira saga.

No final de 2009, [16 e 9 seu pai sofreu um ataque cardíaco e faleceu. 16 e 9] [17 e 9 Um mês depois outra perda: sua mãe, em um acidente de moto. 17 e 9] Na ocasião destas fatalidades, [4 e 6 NOME DO PERFILADO havia acabado de trancar o curso de publicidade na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORb, 4 e 6] que [4 fazia com auxílio do Pró-uni, 4] uma vez que [3 não havia conseguido entrar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. 3]

[9 Mesmo com a morte dos pais 9] e [19 sem apoio da família, 19] [7 NOME DO PERFILADO encarou meio ano de cursinho 7] e [8 entrou na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc em jornalismo 8] [5 (na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORb descobriu que publicidade não era a melhor opção). 5]

Com a INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc, [10 foi morar em XXXX, onde é ministrado o curso 10] e [30 até hoje tem saudades de lá. 30] [11, 12 e 12b Desistiu do curso depois de um semestre, 11, 12 e 12b] como havia feito com publicidade. [13, 13b e 14 Depois de mais meio ano de cursinho, conseguiu entrar na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 13, 13b e 14] e [1 agora se sente realizada. 1]

Porém, essa vitória não a ajudou a superar a perda dos pais e do apoio familiar. [20 e 21 A família achou que ela não amava os pais por continuar a estudar mesmo após o incidente 20 e 21] e [22 por isso a abandonou. 22] [23 e 23b Já tentou fazer terapia, mas considera inútil a ajuda do psicólogo 23 e 23b] que, [24 para ela, desempenha o mesmo papel que uma melhor amiga. 24] [15 Hoje em dia, NOME DO PERFILADO vive na casa de amigos dos pais falecidos. 15]

[18 Recentemente, passou também em um concurso público 18] que [18b lhe garantiu uma vaga de emprego na YYYY. 18b] [25 NOME DO PERFILADO já havia trabalhado lá antes, 25] entre 2007 e 2009, [27 conhece os colegas 27] e [26 está muito feliz por esta conquista. 26]

[28 Está gostando muito do curso de jornalismo oferecido pela INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, 28] mas [29 diz já ter certeza da profissão desde a época da INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIORc. 29] Diz ainda que [31 se sente acolhida agora 31] e que [32 acredita na possibilidade de criar a vida por aqui, citando a construção de uma família. 32]

Perfil 15⁷¹

⁷¹ Perfil 15

Fazendo a corrida

Seu instrumento de trabalho é o carro. Sempre limpo e de um branco transparente. NOME DO PERFILADO, 42 anos, é Taxista. Entrou nessa por esses acasos da vida. Após trabalhar 18 anos num Banco foi mandado embora. Ficou sem saber qual rumo tomar. Sem grandes oportunidades encontrou no táxi um caminho. À seis anos leva essa vida pelas ruas de São Paulo. Parece ter feito uma boa escolha. Valoriza a liberdade que tem, “o desafio do dia-a-dia”, a “falta de rotina” e a “chance de poder conhecer novos lugares da cidade”.

Seu carro é seu ganha pão. Sempre que pode lava, mexe na mecânica. Diz que gosta e é um passatempo para ele. O ponto de seu taxi fica dentro do XXXX. O relacionamento com os outros taxistas é bom, mas sabe que não é assim em todos os lugares. O local também ajuda. Repleta de pessoas, mas com um clima muito mais favorável do que o caos que se encontra em outras partes da cidade. Os taxistas podem bater um papo enquanto esperam pela próxima corrida. E ela não demora.

O contato com as pessoas, rotina que não abandonou desde os tempos de Banco, também o satisfaz. “Esse contato com as pessoas”. Torna-se um tipo de ouvinte para as pessoas. Alguém para elas desabafar. Trabalha uma média de 12 horas por dia e alerta para os Taxistas que viram dias, noites. “Pode se tornar perigoso para ele e para os passageiros”. Não tem idéia de quantas pessoas atende por semana, por mês, mas são muitas. “Talvez de 10 a 12 pessoas por dia”, diz. Sendo um trabalhador autônomo, tem que saber lidar com o que ganha, já não há a certeza do próximo salário.

NOME DO PERFILADO é uma pessoa aparentemente normal. Estatura média, olhar calmo e tranqüilo. Nas horas vagas gosta de assistir filmes. Mas em nada se parece com um dos mais famosos taxistas dos cinemas. Travis Bickle do filme “Taxi Driver”. Um taxista raivoso que adora fazer o turno da madrugada pra ver as

Fazendo a corrida

Seu instrumento de trabalho é o carro. Sempre limpo e de um branco transparente. [1 NOME DO PERFILADO, 1] [2 42 anos, 2] é Taxista. Entrou nessa por esses acasos da vida. [4 Após trabalhar 18 anos num Banco foi mandado embora. 4] Ficou sem saber qual rumo tomar. [5 Sem grandes oportunidades encontrou no táxi um caminho. 5] [3 Á seis anos leva essa vida 3] pelas ruas de São Paulo. Parece ter feito uma boa escolha. Valoriza a [14 liberdade que tem, 14] [15 “o desafio do dia-a-dia”, 15] a [17 “falta de rotina” 17] e a [16 “chance de poder conhecer novos lugares da cidade”. 16]

Seu carro é seu ganha pão. [19 Sempre que pode lava, 19] [19b mexe na mecânica. 19b] [20 Diz que gosta 20] e é um passatempo para ele. O ponto de seu taxi fica dentro do XXXX. [13 O relacionamento com os outros taxistas é bom, mas sabe que não é assim em todos os lugares. 13] O local também ajuda. Repleta de pessoas, mas com um clima muito mais favorável do que o caos que se encontra em outras partes da cidade. Os taxistas podem bater um papo enquanto esperam pela próxima corrida. E ela não demora.

[11 O contato com as pessoas, rotina que não abandonou desde os tempos de Banco, também o satisfaz. 11] “Esse contato com as pessoas”. [12 Torna-se um tipo de ouvinte para as pessoas. 12] Alguém para elas desabafar. [7 Trabalha uma média de 12 horas por dia 7] e [9 alerta para os Taxistas que viram dias, noites. “Pode se tornar perigoso para ele e para os passageiros”. 9] [8 Não tem idéia de quantas pessoas atende por semana, por mês, mas são muitas. “Talvez de 10 a 12 pessoas por dia”, diz. 8] Sendo um [6 trabalhador autônomo, tem que saber lidar com o que ganha, 6] já não há a certeza do próximo salário.

NOME DO PERFILADO é uma pessoa aparentemente normal. Estatura média, olhar calmo e tranquilo. [18 Nas horas vagas gosta de assistir filmes. 18] Mas em nada se parece com um dos mais famosos taxistas dos cinemas. Travis Bickle do filme “Taxi Driver”. Um taxista raivoso que adora fazer o turno da madrugada pra ver as figuras bizarras do submundo de Nova York. Mauro é o oposto. [10 Pessoas diferentes até entram em seu taxi, mas ele leva no profissionalismo. 10] [21 Foi assaltado uma vez 21] e parece até que esta no lucro. Afinal... “só foi uma”. É um cara pé no chão.

Sua fala muda de tom apenas por uma razão. [22 e 22b A pressa dos passageiros. Aqueles que o faz sair da linha. Isso o incomoda. 22 e 22b] A expressão muda e as palavras parecem sair mais facilmente. [24 e 24b Lembra das multas e de acidentes que aconteceram. 24 e 24b] [26 No final quem acaba pagando é ele. 26] Quem acaba levando a culpa são os taxistas. Taxados de malucos, imprudentes... [25 “O taxista tem que ter pulso firme e falar para os passageiros que tem que seguir as normas”. 25] “Tem que ser profissional. [27 É uma profissão como outra qualquer”, 27] finaliza.

Perfil 16⁷²

figuras bizarras do submundo de Nova York. Mauro é o oposto. Pessoas diferentes até entram em seu taxi, mas ele leva no profissionalismo. Foi assaltado uma vez e parece até que esta no lucro. Afinal... “só foi uma”. É um cara pé no chão.

Sua fala muda de tom apenas por uma razão. A pressa dos passageiros. Aqueles que o faz sair da linha. Isso o incomoda. A expressão muda e as palavras parecem sair mais facilmente. Lembra das multas e de acidentes que aconteceram. No final quem acaba pagando é ele. Quem acaba levando a culpa são os taxistas. Taxados de malucos, imprudentes... “O taxista tem que ter pulso firme e falar para os passageiros que tem que seguir as normas”. “Tem que ser profissional. É uma profissão como outra qualquer”, finaliza.

72

Perfil 16

NOME DO PERFILADO – 20 anos

Um ano de cursinho pré-vestibular foi o tempo necessário de sua contagem regressiva.

Com o relógio acelerado que todos carregam aos dezoito anos, NOME DO PERFILADO estava

NOME DO PERFILADO – 20 anos

[4 Um ano de cursinho pré-vestibular foi o tempo necessário 4] de sua contagem regressiva. Com o relógio acelerado que todos carregam aos dezoito anos, NOME DO PERFILADO estava determinada a partir. [10 e 9 Para não haver surpresa, prestou em pedagogia, letras e jornalismo. 10 e 9] [2 E foi da comunicação, na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, de onde veio a convocação 2] imediata.

Nem todas as casas passam por esse rito de passagem, mas o lar dos MMMM, viveu a experiência de muitos outros. [13 e 6 O filho mais velho partir de casa em busca de primeiro vôo solo. 13 e 6]

NOME DO PERFILADO, assim como VVVV de Luiz Gonzaga, leva a letra WWW em seu nome. [8 “Eu já estava a fim de sair da minha cidade e viver essa experiência”. 8]

[11 e 12 NOME DO PERFILADO sempre acreditou na vocação das letras. 11 e 12] Considerava as exatas uma coisa “forçada”. [14 e 15 A experiência de morar longe da casa é compartilhada com mais três amigas de faculdade com histórias parecidas 14 e 15] e angustias semelhantes. O Caminho, hoje, é mais curto. 10 minutos a pé, via LLLL ou pelo coletivo PPPP, também chamado de XXXX. Os 84 km que separam QQQQ de São Paulo ficaram pra trás. E como diz NOME DO PERFILADO [7 “Cada vez mais é difícil voltar, a vida vai se construindo por aqui”. 7]

[3 Atualmente faz estágio com assessoria de imprensa 3] e [1 é responsável pela publicação de newsletter. Uma vez pôr mês, apresentará um perfil aos leitores. 1] Escreverá uma história de vida enquanto marca os traços da sua.

Perfil 17⁷³

determinada a partir. Para não haver surpresa, prestou em pedagogia, letras e jornalismo. E foi da comunicação, na INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, de onde veio a convocação imediata.

Nem todas as casas passam por esse rito de passagem, mas o lar dos MMMM, viveu a experiência de muitos outros. O filho mais velho partir de casa em busca de primeiro vôo solo.

NOME DO PERFILADO, assim como VVVV de Luiz Gonzaga, leva a letra WWW em seu nome. “Eu já estava a fim de sair da minha cidade e viver essa experiência”.

NOME DO PERFILADO sempre acreditou na vocação das letras. Considerava as exatas uma coisa “forçada”. A experiência de morar longe da casa é compartilhada com mais três amigas de faculdade com histórias parecidas e angustias semelhantes. O Caminho, hoje, é mais curto. 10 minutos a pé, via LLLL ou pelo coletivo PPPP, também chamado de XXXX. Os 84 km que separam QQQQ de São Paulo ficaram pra trás. E como diz NOME DO PERFILADO “Cada vez mais é difícil voltar, a vida vai se construindo por aqui”.

Atualmente faz estágio com assessoria de imprensa e é responsável pela publicação de newsletter. Uma vez pôr mês, apresentará um perfil aos leitores. Escreverá uma história de vida enquanto marca os traços da sua.

73 **Perfil 17**

NOME DO PERFILADO – A artista de XXXX

Tarde da noite, a pequena NOME DO PERFILADO resiste ao sono. Embevecida com o espetáculo que se desenrola à sua frente, ignora os chamados da mãe, que determina: “tá na hora de dormir!”

XXXX é uma cidade pequena, pequeniníssima. A título de comparação, o equivalente a quatro populações e meia de YYYY habita o bairro paulistano de Santa Cecília. XXXX fica lá, lá nos confins do WWW. NOME DO PERFILADO veio de lá.

Foi um longo caminho entre dois mundos, o qual não percorreu sozinha. NOME DO PERFILADO vem de uma cidadezinha rústica, cercada de mato por todos os lados, onde passava as noites de fim de semana em casa, em meios às adoradas festas promovidas pelo pai músico. Cresceu e migrou. Seguindo dois irmãos em direção àquela que julga a terra das artes, encontrou um mundo de festas, ainda maiores e melhores do que aquelas que presenciava extasiada nos “entre muros” de seu antigo lar.

Ela mudava de ares, mas permanecia a mesma. Vir para São Paulo, formar-se naquilo que amava – NOME

NOME DO PERFILADO – A artista de XXXX

[12 e 1 Tarde da noite, a pequena NOME DO PERFILADO resiste ao sono. 12 e 1] [13 Embevecida com o espetáculo que se desenrola à sua frente, ignora os chamados da mãe, que determina: “tá na hora de dormir!” 13]

[5 XXXX é uma cidade pequena, pequeniníssima. 5] A título de comparação, o equivalente a quatro populações e meia de YYYY habita o bairro paulistano de Santa Cecília. [5 XXXX fica lá, lá nos confins do WWW. NOME DO PERFILADO veio de lá. 5]

Foi um longo caminho entre dois mundos, o qual não percorreu sozinha. NOME DO PERFILADO vem de uma [9 cidadezinha rústica, cercada de mato por todos os lados, 9] onde [11 passava as noites de fim de semana em casa, em meios às adoradas festas promovidas pelo pai músico. 11] [4 e 4b Cresceu e migrou. Seguindo dois irmãos 4 e 4b] [7 em direção àquela que julga a terra das artes, encontrou um mundo de festas, 7] ainda maiores e melhores do que aquelas que presenciava extasiada nos “entre muros” de seu antigo lar.

Ela mudava de ares, mas permanecia a mesma. Vir para São Paulo, formar-se naquilo que amava – [2 NOME DO PERFILADO é atriz e Arte-Educadora 2] -, [3 e 3b conviver com todos aqueles tipos humanos diferentes que tanto a fascinam, 3 e 3b] fizeram parte de um processo de tornar-se quem se é: uma artista. Ela mudava de ares, mas [10 permanecia a mesma: um tanto rústica, 10] [8 vegetariana, 8] um reflexo da natureza não menos adorada e tão arte – divina - quanto aquela da qual o homem é criador.

Nos cinco perfis acima predomina a reordenação dos segmentos tópicos da entrevista, isto é, a modificação da organização tópica original. A ordem de aparição dos segmentos é reformulada em função de escolhas sobre o modo de construir o texto. Se, nos outros perfis, a reorganização tópica esteve especialmente presente no primeiro parágrafo, aqui ela se mantém ao longo dos textos. E, para criar os parágrafos, os escreventes agrupam segmentos de diferentes subtópicos. Como exemplo, podemos observar a organização tópica por parágrafo do perfil 17, um dos menores desse grupo: 12 e 1 / 13, no primeiro; 5 / 5, no segundo; 9 / 11 / 4 e 4b / 7, no terceiro; 2 / 3 e 3b / 10 / 8, no quarto. Portanto, é visível que a escrevente dá saltos, indo de um subtópico a outro, extraindo os segmentos adequados ao caminho argumentativo que desejou construir.

Nas entrevistas sobre histórias de vida, há uma tendência à abordagem cronológica dos fatos, que, em geral, é também a sequência mais frequente nos perfis. O que estimula ainda mais a manutenção, nos textos, da organização tópica da entrevista. Nas entrevistas e perfis desses cinco estudantes, a importância da cronologia diminui. Isto é, a perspectiva cronológica continua presente, mas há maior autonomia em relação a ela. No perfil 14, ocorrem várias idas e vindas temporais. Como no trecho no qual o texto trata do ingresso no

DO PERFILADO é atriz e Arte-Educadora -, conviver com todos aqueles tipos humanos diferentes que tanto a fascinam, fizeram parte de um processo de tornar-se quem se é: uma artista. Ela mudava de ares, mas permanecia a mesma: um tanto rústica, vegetariana, um reflexo da natureza não menos adorada e tão arte – divina - quanto aquela da qual o homem é criador.

curso de jornalismo e então recua no tempo e explica que foi ainda na instituição de ensino anterior que a perfilada desistiu da publicidade [5]. Ou no trecho em que a perfilada retorna volta para São Paulo e, finalmente, consegue ingressar na instituição que desejava. Então o texto retoma o episódio da morte dos pais, bem mais antigo, para acrescentar que a perfilada não teve apoio dos parentes e qual o suposto motivo desse abandono [20], [21] e [22]. No perfil 15, a cronologia participa de forma muito discreta, pois os segmentos tratam genericamente da relação do entrevistado com a sua profissão. A entrevista referente ao perfil 16 começou tratando da situação profissional da perfilada no momento presente. No perfil, esses segmentos foram para o encerramento do texto: [3] e [1]. Na entrevista referente ao perfil 17, os últimos comentários da perfilada abordam episódios da sua infância. Episódios que, no perfil, foram deslocados para a abertura do texto: [12] e [13].

Todos esses aspectos listados acima parecem dialogar com a tendência, nestes cinco textos, a um planejamento mais global que local. Tendência já observada em perfis anteriores, mas que, aqui, em alguns momentos parece ser mais acentuada. Isto é, após a entrevista, o escrevente fez um recorte temático que guiou as suas escolhas de segmentos e a reorganização desses segmentos. No perfil 13, o foco é o desenvolvimento espiritual do perfilado, desde a infância. Os outros aspectos abordados são direta ou indiretamente relacionados a este. No perfil 14, o tema é a saga da perfilada para ingressar no seu atual curso superior, enfrentando inclusive graves problemas pessoais. O perfil 15, um tanto genérico, conta as vantagens e desvantagens da profissão de taxista, na perspectiva de um deles. O perfil 16 não é explícito na definição da sua tese, mas ele aborda, na vida da perfilada, o processo de tornar-se independente, relacionado à construção decidida de uma formação profissional. No perfil 17, o centro é a presença da arte na vida da perfilada, da infância à vida adulta.

O planejamento define rumos que justificam a reorganização e também a seleção dos segmentos. No perfil 13, foram omitidos segmentos da entrevista com detalhes sobre a família do perfilado, a sua atuação profissional, os recursos da sua igreja e da sua faculdade. O perfil 14 elimina poucos segmentos da entrevista. O perfil 15 eliminou segmentos sobre a vida familiar do perfilado, sobre o seu modo de tirar férias e detalhes de um episódio profissional desagradável que gerou multa e perda de pontos na carteira. Na entrevista feita para o perfil 16, ocorreram várias digressões que foram eliminadas: sobre gênero jornalístico, desenvolvimento da cidade da perfilada, relações entre os cursos escolhidos no momento do vestibular, desafios da convivência com colegas de quarto. No perfil 17, foram eliminados

segmentos relacionados ao jornalismo (interesses, faculdade), ao cotidiano da perfilada e relações familiares. As eliminações parecem estar centradas então em aspectos de âmbito mais pessoal, como vida familiar, cotidiano, férias, mas também em detalhes e digressões que estão menos relacionadas ao foco escolhido para o texto. Ainda que, aparentemente, sejam relevantes para a vida do perfilado. O caso mais exemplar é a completa eliminação da Comunicação no perfil 17, ainda que a perfilada frequente um curso universitário de Jornalismo.

Nestes perfis, o vocabulário dos escreventes prossegue sendo predominante, mas eles demonstram maior consciência das próprias palavras e das palavras alheias. E conseguem diversificar o modo de explorar esse vocabulário. As palavras do perfilado aparecem em forma de discurso direto e indireto. Por vezes, cita-se um trecho, uma declaração mais longa ou uma frase. Em alguns textos, entretanto, o que aparece entre aspas são palavras e expressões curtas, caracterizando o modo de dizer do perfilado. Os verbos de elocução são utilizados em alguns momentos, assim como os dois pontos (:), antes de abrir aspas. O perfil 13 inclui vários dos recursos citados acima. “NOME DO PERFILADO explica que parte dessa inclinação religiosa veio da família” [16], é um exemplo de uso do discurso indireto. As citações em discurso direto ocorrem em três momentos, sempre com trechos longos. A comparação da citação com a entrevista demonstra fidelidade às palavras do entrevistado, especialmente às mais expressivas, como substantivos e verbos. Ocorrem, entretanto, algumas ligeiras substituições - “desde quando eu fui” se torna “desde a época” - mas, principalmente, a edição da fala, com a eliminação de redundâncias: “E hoje eu vejo que o caráter espiritual, ele tá, para mim, em nossos conceitos, é em Jesus Cristo” aparece como “E hoje eu vejo que o caráter espiritual está, pra mim, em Jesus Cristo” [22]. Nesse mesmo perfil aparece a citação breve, entre aspas, de uma expressão do perfilado: “desde garoto” [12]. O mesmo recurso é usado no perfil 16 “forçada” e, com frequência, no perfil 15, em quatro momentos.

Palavras também são incorporadas ao texto, sem aspas, sugerindo uma “contaminação pelo” ou “acolhimento do” vocabulário do outro. No perfil 15, não existe nenhuma citação em discurso direto. Entretanto, palavras significativas, ditas pela perfilada, são incorporadas ao texto: trancar, feliz, apoio da família, não amava os pais, amigos dos pais, melhor amiga, passou em um concurso público, sente acolhida, família. No perfil 17, há apenas uma breve citação em discurso direto e a incorporação de palavras da perfilada é muito rara. Mas os dois tipos de ocorrência são relevantes. A citação incluída é uma fala da mãe da entrevistada - “tá

na hora de dormir” [13] -, que é citada para compor uma cena, reconstruída na abertura do texto de forma narrativa. E a palavra do vocabulário da entrevistada que aparece no texto é “rústica”. Uma expressão usada por ela para definir a sua própria família, que a escrevente incorpora ao texto para também caracterizar a perfilada. Pela carga semântica dessa palavra, dificilmente ela seria utilizada no texto se não tivesse sido empregada e notada durante a entrevista.

Indo além da preocupação com a construção das orações e parágrafos, com a fidelidade às declarações do entrevistado, em alguns perfis percebe-se a intenção de “brincar” com as palavras e informações. De fazer o texto transcender o universo do perfilado e conectar-se a experiências de outras pessoas. De trazer criatividade ao perfil. Essas tentativas aparecem mais claramente nos perfis 16, 17 e 15, de forma mais discreta. Comparações, analogias e metáforas são alguns dos recursos. No perfil 15, o escrevente compara o perfilado a um outro taxista famoso: o personagem do filme *Taxi Driver*. No cinema, um taxista notívago e raivoso, na vida real, um homem aparentemente “normal” e tranquilo. No perfil 16, a luta da perfilada para ingressar no curso superior e sair de casa se torna “contagem regressiva”, “rito de passagem”, “vôo solo”, de quem tem um “relógio acelerado”. Hoje, como já realiza em parte o seu projeto, vivendo na capital e cursando a faculdade, “o caminho é mais curto”, os “km que separam a sua cidade de São Paulo ficaram para trás”. E assim, diz o escrevente, a moça que escreve sobre histórias de vida em seu estágio, vai “marcando os traços” da própria história. Ele ainda brinca com uma letra do seu nome, incomum, presente também numa letra de canção. No perfil 17, para dar a dimensão do tamanho da cidade de origem da perfilada, ela é comparada à população de um único bairro de São Paulo. A migração da perfilada, em busca de uma vida melhor, é definida como “um longo caminho entre dois mundos”, para a “terra das artes”.

Assim como em perfis anteriores, aparecem acréscimos resultantes da observação. O que muda um pouco é a frequência e modo como esses recursos são usados. Há uma diversidade maior de elementos observados: olhar, gestual, tom de voz, fisionomia, características físicas⁷⁴. No perfil 13, em vários momentos a escrevente divide com o leitor as suas impressões a respeito do entrevistado, a partir do que observou durante a entrevista:

⁷⁴ “De acordo com as estatísticas, a porcentagem de comunicação não-verbal na transmissão de qualquer mensagem é muito elevada. A. Mehrabian (1968) mostrou que apenas 7% da comunicação interativa cara-a-cara (ing. face-to-face interaction) é realizada por palavras; 38% se dá pela tonalidade vocal e outras características prosódicas; enfim, 55% é tributável à expressão facial, corporal e gestual” (RECTOR e TRINTA, 1986 apud COIMBRA, 2002, p. 119).

“uma presença que se nota pela serenidade”, “olhar calmo e profundo”, “dono de gestos graves”, “confiança e orgulho com que afirma”, “eloquência particular”, “fui surpreendida pela resposta”. No perfil 15, o recurso também é encontrado, inclusive com uso do modalizador “aparentemente”: “pessoa aparentemente normal. Estatura média, olhar calmo e tranquilo”. Tom de voz e fisionomia durante a entrevista são usados como informação: “Sua fala muda de tom apenas por uma razão”, “A expressão muda e as palavras parecem sair mais facilmente”.

Intencionalmente, evitei discutir nos primeiros encontros da oficina o tema da utilização de todos os nossos sentidos na coleta de dados. Isto porque o interesse era identificar o uso espontâneo do recurso nos textos. A questão só foi tratada com detalhes, incluindo um exercício escrito, no último encontro da oficina, quando todos os perfis já haviam sido feitos. Como o texto jornalístico é tradicionalmente muito dependente de declarações, muitos estudantes e também jornalistas profissionais esquecem de incluir nos textos aquilo que viram, sentiram, experimentaram. A simples abordagem do tema em aula, com a utilização de exemplos, exercícios de observação, produção e compartilhamento de textos costuma ser bastante eficaz como forma de sensibilização ao fato de que objetos, cheiros, sabores, posturas, gestos, tons, texturas e muitos outros elementos também carregam significados. Como diz Oswaldo Coimbra, eles são elementos de comunicação não-verbal que “passam a integrar o conjunto de pistas oferecidas ao leitor para suas próprias conclusões sobre o caráter e o temperamento daquelas pessoas, tornadas, então, personagens” (COIMBRA, 2002, p. 120).

As inferências estão presentes em todos os textos, ajudando o leitor a acompanhar a argumentação proposta. E, em alguns momentos, como já dito anteriormente, buscam ser criativas, assumindo um tom quase literário. No perfil 13: “a plenitude da sua escolha é revelada pela”, “diante dessa trajetória diversificada”, “dessa ampla vivência com o público”, “une de forma singular a comunicação e a religião”. No perfil 14, a perfilada “enfrentou uma verdadeira saga”, “a vitória não a ajudou a superar a perda dos pais e do apoio familiar”. No perfil 15, o perfilado “Ficou sem saber qual rumo tomar” e “parece ter feito uma boa escolha”, novamente com uma expressão - “parece” - que relativiza o comprometimento com a afirmação. No perfil 16, a perfilada estava “determinada a partir”, “Escreverá uma história de vida enquanto marca os traços da sua” e, para ela, “O Caminho, hoje, é mais curto”. No perfil 17, a perfilada “mudava de ares, mas permanecia a mesma”, e a mudança para São

Paulo e formação em arte “fizeram parte de um processo de tornar-se quem se é: uma artista”.

O incremento no uso de alguns recursos mais complexos e próprios da escrita não significa que esses escreventes sejam plenamente maduros e que não hesitem no uso dos recursos. Alguns parágrafos são muito heterogêneos, sem definição temática e tópicos frasais. Cacoetes também aparecem, como no perfil 15, no qual três parágrafos começam de forma idêntica, com um pronome possessivo. Além de equívocos gramaticais. Outra ocorrência é a influência da perspectiva pessoal na interpretação dos dados. No perfil 13, comentários do perfilado, sem ênfase, sobre a sua iniciação religiosa no catolicismo - “participava de algumas atividades”, “a procura surgiu desde quando fui pro Salesiano”, “garoto, fui ali no catolicismo” -, ganhou uma outra dimensão no perfil: “entrou em contato profundo com o Catolicismo” [20]. O problema é que esta abordagem possivelmente traduz mais a relevância dessa religião para a entrevistadora (que possui contato com o catolicismo) que para o perfilado.

*

Nos perfis analisados acima, ocorrem mudanças no modo como as operações de retextualização são utilizadas. Algumas passam a predominar, outras ganham ênfase e novos recursos da escritura passam a ser explorados. Todos os textos envolveram planejamento global, perceptível na definição e manutenção de um foco, que influenciou desde a organização tópica até as eliminações de segmentos. As **reformulações** predominam nos textos. Isto se deve principalmente ao fato de que as reordenações tópicas são mais frequentes que a manutenção da organização tópica da entrevista. A substituição das palavras do perfilado pelo vocabulário do escrevente prossegue ocorrendo, mas há um cuidado maior com essas palavras, que também são mantidas em vários momentos. As **manutenções**, portanto, ganham expressividade. Não mais pela organização tópica, mas principalmente em momentos de citação do discurso direto e outras formas de citação: de palavras e expressões, entre aspas, e de palavras sem aspas que são incorporadas ao texto. As citações de frases ditas na entrevista aparecem em quase todos os textos e são, em geral, fiéis às palavras do entrevistado, com ligeiras edições. As **eliminações** prosseguem ocorrendo entre segmentos relacionados à vida pessoal, cotidiano, digressões, temas possivelmente considerados “secundários” pelos escreventes. Mas são eliminados também segmentos que ajudariam a

entender a vida do entrevistado e seus interesses. O critério que parece guiar essas eliminações é a relevância do segmento para o fio condutor escolhido. Os **acréscimos** são baseados em observações durante a entrevista e em inferências a partir das informações dadas. As descrições relacionadas à observação se diversificam. Incluem detalhes como tom da voz, fisionomia, gestos, olhar e, por vezes são relacionadas às declarações, enfatizando um significado. As inferências também se diversificam. Em muitos momentos há uma tentativa explícita de explorar a criatividade, com a utilização de comparações e metáforas. Ainda que esses perfis sejam textos de estudantes, e incluam equívocos e nebulosidade, eles demonstram uma maior autonomia na manipulação das informações e uma maior consciência no uso das palavras. Assim, conseguem colocar em prática de forma mais eficaz o planejamento pensado para o texto.

Resumo

Neste capítulo foi feita a descrição e análise dos dados da pesquisa. O material coletado é constituído pela produção de 15 estudantes de Comunicação de duas universidades públicas e nove instituições privadas do estado de São Paulo. Trata-se de um grupo equilibrado em relação ao poder aquisitivo e grau de escolarização familiar. Isto é, uma parte provém de bairros periféricos e outra parte de áreas de classe média. Uma parte deles tem genitores com curso superior, enquanto outros têm pais que cursaram o ensino médio ou o primário. Todos relataram alguma forma de contato com a leitura desde a infância. Em relação à escrita a situação é distinta: apenas alguns foram estimulados ou demonstraram interesse precoce.

A análise dos dados constatou que há uma tendência de que a entrevista participe da produção do perfil de diferentes modos, em função do grau de maturidade do estudante como escrevente. Em alguns textos, a organização tópica da entrevista foi seguida mais de perto. Ou seja, foi importante para ajudá-los a definir uma sequência de aparição para os segmentos. Nestes mesmos textos, na maioria dos casos, há influência de alguns recursos coesivos da fala e hesitação no uso da pontuação, na realização de inferências baseadas nas informações disponíveis, na elaboração de descrições, tópicos frasais, uso do discurso direto, etc. À medida em que os estudantes vão ganhando maior segurança em relação aos recursos da escrita, vai se intensificando a utilização das estratégias citadas acima e também vão surgindo novos planejamentos para os textos, que guiam a reorganização dos segmentos. Ou seja, a

reorganização dos segmentos tópicos da entrevista passa a ser predominante, ao invés da manutenção da mesma organização. No caso dos estudantes com maior maturidade na escrita, a entrevista contribuiu mais como atividade de interação face a face, fornecendo dados para a elaboração de descrições, comentários e para a inclusão de palavras do entrevistado, que passam a ser incorporadas aos textos de diversos modos. Portanto, a organização tópica da fala, em geral, desempenhou papel mais relevante entre os escreventes com menor domínio dos recursos e estratégias próprias da escrita. Enquanto os estudantes com maior domínio dessas estratégias utilizam a entrevista mais como uma forma de interação que permite aquisição de conhecimento.

CONCLUSÃO

A análise dos dados constatou que há uma tendência de que a entrevista oral participe da produção do perfil escrito de diferentes modos, em função da maturidade do estudante como escrevente. Em alguns textos, a organização tópica da entrevista foi seguida mais de perto. Ou seja, foi importante para ajudá-los a definir uma sequência de aparição para os segmentos. Nestes mesmos textos – não em todos, mas na maioria dos casos -, há influência de recursos coesivos da fala, hesitação no uso da pontuação, na realização de inferências baseadas nas informações disponíveis, na elaboração de descrições, tópicos frasais e uso do discurso direto.

À medida em que os estudantes vão ganhando maior segurança em relação aos recursos da escrita, vai se intensificando a utilização das estratégias citadas acima e também vão surgindo novos planejamentos para os textos, que intensificam a reorganização dos segmentos tópicos. Em alguns momentos, esse planejamento é ainda o esboço de um fio condutor. Em outros, o estudante consegue manter o foco ao longo do texto.

No caso dos estudantes com maior maturidade e fluência na escrita, a reorganização dos segmentos tópicos da entrevista passa a ser predominante, ao invés da manutenção da mesma organização. Assim como predomina, na maioria dos casos, a realização de um planejamento mais global que local. A entrevista contribuiu mais como atividade de interação face a face, fornecendo dados para a elaboração de descrições, comentários e para a inclusão de palavras do entrevistado, que passam a ser incorporadas aos textos de diversos modos.

A pesquisa constatou a seguinte tendência: quanto menor a maturidade na escrita, maior a fidelidade à organização tópica da entrevista e quanto maior a maturidade, maior frequência de planejamentos globais, que levam a reordenações tópicas. Portanto, a organização tópica da fala, em geral, desempenhou papel mais relevante entre os escreventes com menor domínio dos recursos e estratégias próprias da escrita. Enquanto os estudantes com maior domínio dessas estratégias utilizam a entrevista mais como uma forma de interação que permite aquisição de conhecimento.

Isto não significa, necessariamente, que o escrevente menos experiente seja incapaz de criar uma outra organização tópica, em função de um planejamento escolhido por ele ou proposto pelo professor. A organização tópica da fala é um planejamento que já está pronto.

Para se distanciar dele, o estudante precisará construir sozinho um outro planejamento, que hierarquiza os segmentos tópicos de um outro modo, atendendo a outros critérios. Portanto, ele precisará definir para si mesmo que plano é esse, que critérios são esses e, principalmente, lembrar de segui-los enquanto produz o texto. Em alguns casos, o estudante parece realizar esse planejamento, mas perdê-lo de vista, o que pode ocorrer pelo fato de que, para ele, a necessidade de utilizar recursos coesivos da escrita, retomar os tópicos, lidar com o vocabulário do escrevente, entre outras operações, já signifiquem grande esforço de memória e raciocínio.

Assim, realizar todas essas operações e também lidar com um planejamento pode significar uma sobreposição de demandas com elevado grau de dificuldade. Provavelmente por isso, em muitos momentos, os escreventes preferiram não colocar em prática um planejamento que envolvesse reordenar os tópicos e não fizeram citações em discurso direto. Ou então realizaram essas tarefas insatisfatoriamente. Portanto, o que se identifica é que a manutenção da organização tópica da fala parece ser um auxílio na realização de uma tarefa que já envolve muitos desafios.

Quando a escrita está mais madura e fluente os textos ganham maior autonomia em relação às entrevistas. O que estamos chamando aqui de escrevente maduro e fluente é aquele que consegue escrever mais e utilizar mais frequentemente pontuação, vocabulário e recursos coesivos próprios da escrita, além de fazer citações em discurso direto e respeitar as ideias do entrevistado. Vão se tornando mais frequentes também as intervenções mais pessoais dos escreventes: interpretações, observações e outros acréscimos informacionais, por meio, por exemplo, de comparações.

Todas as operações de retextualização foram exercitadas por escreventes em diferentes estágios de maturidade da escrita. Percebe-se uma tendência, entretanto, de modificação de ênfase. Entre as operações que envolvem **reformulações**, os escreventes menos experientes utilizam principalmente a substituição lexical. Em muitos momentos eles substituem as palavras e construções do entrevistado pelas suas próprias palavras. Portanto, o léxico da entrevista colabora indiretamente, sendo substituído por sinônimos. Essas substituições chegam a ocorrer até em momentos de discurso direto. Já entre os escreventes mais experientes, ainda que essas modificações também ocorram, são menos frequentes. Entre os escreventes menos experientes, a reordenação dos tópicos é uma operação utilizada com parcimônia. Ela aparece mais no primeiro parágrafo, que apresenta o perfilado e se inspira na

ideia de lead. Ao longo do texto, mesmo quando realiza reordenações, o escrevente costuma fazer alterações ligeiras e retornar em seguida à sequência dos tópicos da entrevista. Já entre os escreventes mais experientes, a reordenação dos segmentos tópicos é mais frequente que a manutenção da organização tópica da entrevista. Passa a ser mais frequente também a condensação de ideias, que é quando o escrevente estabelece relações entre segmentos distintos e toma a iniciativa de agrupá-los em um mesmo trecho do texto. Esses escreventes sentem-se mais à vontade, portanto, para reorganizar os segmentos em função de novas sequências argumentativas.

Entre as operações que envolvem **manutenções**, os escreventes menos experientes praticam principalmente a repetição da organização tópica, enquanto os mais experientes repetem o vocabulário e construções dos entrevistados. A organização tópica da fala participa da elaboração dos textos dos escreventes menos experientes de forma expressiva, mas de diferentes modos. Essas diferenças se relacionam tanto com o escrevente e seu estágio de letramento, quanto com a trajetória de cada texto. Pois um mesmo escrevente, em circunstâncias distintas, ampara-se na fala de modos distintos. Como tendência geral, percebe-se uma fidelidade aos segmentos da entrevista, limitando o conteúdo ao que foi dito pelo entrevistado. Isto é, sem acréscimos baseados em interpretações, observações ou outras informações. Já entre os escreventes mais experientes, a operação que ganha expressividade é a manutenção do “modo de dizer” do entrevistado. Isto aparece principalmente em momentos de citação do discurso direto, mas também em outras formas de citação: de palavras e expressões, entre aspas, e de palavras sem aspas que são incorporadas ao texto. As citações de frases ditas na entrevista aparecem com maior frequência e são, em geral, fiéis às palavras do entrevistado, com ligeiras edições. Aparentemente, trata-se de um emprego mais consciente e intencional das próprias palavras e palavras alheias.

As **eliminações** sempre estão presentes na produção de textos jornalísticos, na seleção de segmentos e trechos dos segmentos, pois a produção de uma reportagem nunca incorpora toda a informação de uma entrevista. Entre os escreventes menos experientes, os cortes mais expressivos, em geral, eliminaram segmentos ligados a questões polêmicas, vida pessoal e cotidiano dos entrevistados. Os temas polêmicos foram evitados provavelmente por cautela ou dúvida sobre abordagem, já os outros foram possivelmente considerados “secundários”. Entre os escreventes mais experientes foram eliminados também segmentos que ajudariam a entender a vida do entrevistado e seus interesses. Como isso ocorreu em textos que utilizam

mais nitidamente um fio condutor, que demonstram trabalhar com um planejamento mais global, o critério que guiou essas eliminações pode ter sido a relevância do segmento para o foco escolhido. Isto é, há um planejamento para o texto que leva à exclusão de segmentos que não são relevantes para a proposta argumentativa.

Os **acréscimos** (de informações, descrições e comentários) foram pouco frequentes nos textos dos escreventes menos maduros e bem mais frequentes e diversificados nos textos dos estudantes com maior maturidade na escrita. Em geral, nos textos dos menos experientes há hesitação na inclusão de acréscimos informacionais, observações, condensação de ideias e comentários interpretativos. À medida que a escrita ganha certa maturidade, as inferências se tornam mais frequentes. Assim como o uso de tópicos frasais. Ainda que, com essas inferências, apareçam também as interpretações discutíveis. Em alguns casos começam a aparecer também acréscimos baseados em observações durante a entrevista. Nos textos dos escreventes mais experientes, os acréscimos baseados em observações e em inferências a partir das informações dadas estão ainda mais presentes. As descrições relacionadas à observação se diversificam. Incluem detalhes como tom da voz, fisionomia, gestos, olhar e, por vezes são relacionadas às declarações, enfatizando um significado. As inferências também se diversificam. Em muitos momentos há uma tentativa explícita de explorar a criatividade, com a utilização de comparações e metáforas, que trazem acréscimo de informações.

A observação de aspectos mais diretamente ligados às normas gramaticais não era o foco da análise. Ainda assim, foi útil observar o modo como os estudantes lidaram, especialmente, com os recursos coesivos. Na escrita dos escreventes menos experientes aparece em muitos momentos a influência dos recursos coesivos da fala, como a repetição de palavras em geral e de conectores, em particular. Há uma menor diversidade no uso de conjunções e expressões tipicamente relacionadas à escrita. Ocorrem situações também em que o escrevente não utiliza o recurso coesivo, deixando o texto truncado. À medida que a escrita amadurece, diminuem as repetições, aumenta a diversidade de conectores, aparecem mais frequentemente pronomes e conjunções mais formais. Em alguns momentos, a repetição de segmentos ou palavras parece ser intencional, para dar ênfase a um argumento.

Várias dessas mudanças de ênfase no uso das operações de retextualização parecem estar relacionadas a um progressivo incremento do planejamento global para os textos, à medida que o escrevente torna-se mais maduro. Planejamento expresso principalmente na tentativa de definir e manter um foco ao longo do texto. Quando os escreventes são menos

experientes, ou não há um planejamento global ou o fio condutor escolhido nem sempre é construído satisfatoriamente, ainda que seja possível perceber o desejo de utilizar esse recurso. Nos textos dos escreventes mais maduros, o planejamento global é mais frequente e perceptível na definição e manutenção de um foco ao longo do texto, que influencia desde a organização tópica até as eliminações de segmentos. Esses estudantes demonstram maior autonomia na manipulação das informações e uma maior consciência no uso das palavras. Assim, conseguem colocar em prática de forma mais eficaz o planejamento pensado para o texto.

Todas essas observações devem ser entendidas sempre como tendências. Isto é, fatores diversos podem conduzir a escrita dos estudantes em outras direções. Em nossa pesquisa também ocorreram exceções. O caso mais significativo foi o da estudante com escrita madura que produziu textos fiéis à organização tópica da fala. Talvez, neste caso, a imaturidade ou insegurança estivesse relacionada à interação oral por meio da entrevista. Também existem escreventes inexperientes que já desenvolveram razoável habilidade para planejar de forma mais global os seus textos. Cada escrevente é único, assim como a produção de cada texto é singular. Mesmo reconhecendo a limitação das generalizações, essas tendências localizadas nos fizeram sugerir, ao longo do último capítulo, algumas opções didáticas que parecem ser compatíveis com as soluções exploradas pelos estudantes. Opções que dialogam muitas vezes com sugestões de pesquisadores citados ao longo da tese e que serão aqui sintetizadas.

Uma dessas opções é a adaptação dos gêneros (transformações, simplificações), para que o grau de dificuldade seja dosado, como reforçam Schneuwly e Dolz (2004). O que pode equivaler, por exemplo, a entrevistas feitas em duplas, trios, grupos, com pessoa conhecida e só depois com desconhecido. Primeiro apenas uma entrevista e só depois conjugar várias entrevistas. Essa situação, que quase poderia ser definida como uma “entrevista simulada”, pode ter um papel positivo entre estudantes iniciantes. Existem casos, inclusive entre estudantes muito proficientes, em que o maior desafio está na interação oral. Fazer a entrevista acompanhado por alguns ou ao menos um colega fortalece e protege os envolvidos. A maior contribuição do jornalismo nessas situações estaria então no gênero oral entrevista, que poderia motivar a interação, ajudando a superar a dificuldade e a desenvolver a proficiência comunicativa oral. Fazer entrevistas com desconhecidos seria o desafio seguinte, que estimularia a capacidade de improviso.

Também é identificada a necessidade da atenção à progressão dos gêneros, priorizando os que envolvem dados de apenas um entrevistado ou que tenham formato flexível. Seja em etapas iniciais, seja na produção dos que demonstram menor experiência na escrita. Os gêneros jornalísticos, por dialogarem intensamente com a oralidade, podem ter papel importante no ensino-aprendizagem da escrita. Mas não se pode esquecer que os diferentes gêneros envolvem diferentes graus de complexidade. Por exemplo, em casos de escreventes inexperientes, o perfil, que tem formato flexível, pode colaborar para evitar o excesso de demandas. Isto é, se o escrevente ainda hesita no emprego de estratégias coesivas, pontuação, maiúsculas, divisão de parágrafos, etc., como solicitar tudo isso e também a produção de um lead, escrita em forma de pirâmide invertida e conjugação de dados e citações de diferentes entrevistados? A produção de uma nota, uma entrevista pingue-pongue ou um relato em primeira pessoa também são opções que envolveriam desafios suficientes para a prática da escrita, sem que a tarefa se tornasse inviável. E sem inibir novas explorações, na medida em que seja possível para o estudante a experimentação de outros recursos.

O respeito aos diversos ritmos de produção dos estudantes também pode ser muito relevante, inclusive para permitir a reelaboração do texto pelo próprio escrevente. Assim, em casos de escreventes iniciantes, pode ser útil evitar a escrita de textos médios e longos e disponibilizar prazos maiores, para que a reelaboração participe do processo de escrita de forma constante e produtiva. Reelaboração que, inspirando-se nos métodos de Freinet (1976) e nas teorias de Vygotsky (1995), podem incluir momentos coletivos ou ao menos com a colaboração de um colega. O respeito ao ritmo, a prática da releitura e a reelaboração com objetivos pré-definidos também podem ser importantes na tomada de consciência de aspectos, por exemplo, relacionados à coesão. Muitos estudantes precisam de mais tempo que os colegas para, na produção de um texto, conseguir incluir e diversificar os recursos coesivos. A simples releitura do próprio texto com o objetivo de observar este aspecto já poderia ser também uma atividade produtiva, ainda mais se envolver a reescrita, com o objetivo de substituir as palavras excessivamente repetidas. Como explica Angela Kleiman (1989), a leitura com objetivos definidos é muito mais eficiente.

Muitos desafios da coesão surgem relacionados à pontuação. O estímulo à construção de períodos curtos, em casos de escreventes inexperientes, pode colaborar na diminuição de repetições e lacunas. O estímulo a uma inserção maior de pontos, certamente traria grandes benefícios à escrita desses estudantes. O emprego de conjunções, o estabelecimento de

relações entre as ideias (adição, contraste, etc.) e a busca de formas diversificadas de se referir ao perfilado (substantivos, pronomes) são procedimentos desejáveis. Mas os períodos longos aumentam muito o risco das conexões não serem bem feitas, das ideias ficarem truncadas ou da repetição ocorrer exageradamente. Um outro aspecto a favor dos períodos mais curtos é que, além de facilitarem a escrita, tornam a leitura mais eficaz, como afirma Bocchini (1994).

A análise dos dados identificou também algumas habilidades frequentemente ainda em desenvolvimento que merecem uma atenção especial. A alteração das palavras do entrevistado, mesmo em momentos de uso do discurso direto é muito comum. Em alguns casos, parece haver dificuldade em lidar com as palavras alheias ou desatenção em relação a elas. Em outros, a transformação parece estar relacionada a um certo modo de fazer jornalismo. Por isso é possível afirmar que estudantes em todos os estágios de letramento se beneficiariam de atividades que estimulem a consciência das especificidades da fala do outro e o registro fiel dessa fala. E também de discussões sobre as consequências dessa alteração, da fraude que é atribuir a alguém palavras que ela não disse, além da perda dos significados implícitos no vocabulário do entrevistado.

Entre escreventes inexperientes (e também experientes) uma forma de “falseamento de informações” pode ocorrer no exagero interpretativo, que se manifesta na entrevista e no texto. Momentos em que, no texto, ele acredita estar expressando com suas palavras ideias implícitas nas declarações do perfilado. Mas que, quando confrontadas com a entrevista, podem se mostrar distintas. Ou momentos em que, na entrevista, o estudante conduz exageradamente as respostas, usando palavras carregadas de sentido e formulando perguntas que já trazem implícita uma interpretação. Atividades que envolvam analisar perguntas e suas consequências e também confrontar declarações e interpretações feitas a partir delas, podem ser úteis nesses casos. Pode ser oportuno também adotar o procedimento dos oralistas como Meihy (2002), que submetem seus textos aos entrevistados. Especialmente em contexto de ensino-aprendizagem, esse procedimento pode ajudar o estudante a se tornar mais consciente da responsabilidade envolvida no ato de fazer afirmações sobre as “verdades” alheias.

A necessidade de utilizar todos os sentidos na coleta de dados e na escrita frequentemente não está clara para os estudantes. Nem como isso poderia ser feito. A abordagem do tema em aula, com a utilização de exemplos e, principalmente com a prática, costuma ser eficaz como forma de sensibilização ao fato de que objetos, cheiros, sabores, posturas, gestos, tons, texturas e muitos outros elementos também carregam significados.

Prática significa realizar exercícios que envolvam observar, experimentar, ouvir, sentir e depois produzir textos a partir dessas percepções, que serão compartilhados. Como diz Oswaldo Coimbra (2002), trata-se de uma forma de incluir elementos de comunicação não-verbal, que trazem informação, beleza e criatividade ao texto.

Um outro aspecto a desenvolver costuma ser a capacidade de realizar um planejamento mais global que local para o texto. Exercícios de leitura e de escrita podem ajudar a desenvolver a percepção da coerência global de um texto. Como atividade de leitura que estimula a decentração, Mary Kato (1986) sugere a comparação entre versões distintas de uma mesma história (ouvida e lida), com o objetivo de localizar diferenças. E para a escrita ela sugere a produção de um texto sobre relato ouvido, modificando a perspectiva (terceira pessoa). A escrita de um texto num formato previamente definido, como o piramidal, que implica em modificar a organização tópica, envolve um grau de dificuldade maior. Seria preciso, portanto, avançar aos poucos até chegar a esse ponto. O estímulo à produção de apontamentos, anotações e breves roteiros que planejam a escrita pode ser também um recurso útil.

A existência de atividades desafiadores no processo de ensino-aprendizagem é salutar e necessária, desde que sejam também disponibilizados os meios de torná-las factíveis. Segundo Vygotsky, o aprendizado deve caminhar a frente do desenvolvimento. Ou seja, é importante que as atividades lancem desafios, envolvam habilidades ainda em amadurecimento. Pois o envolvimento na execução dessas atividades leva ao desenvolvimento das habilidades em maturação. Mas como essa “execução” seria possível? Por meio da colaboração, da parceria, da imitação. A imitação participa do aprendizado de forma indispensável, diz Vygotsky (1991). Imitando o que está em nossa zona de desenvolvimento proximal, podemos aprender o que antes não sabíamos. Ou seja, imitando conseguimos avançar, dominar situações e problemas mais complexos do que aqueles que já dominamos.

Tomar a fala como base para a escrita demonstrou ser um recurso produtivo. A entrevista oral forneceu os elementos para a imitação, foi a base para a elaboração do perfil. Segmentos tópicos, ordem de aparição dos segmentos, vocabulário e construções foram - de formas diversas - imitados e, assim, permitiram a todos os escreventes a realização da tarefa. Mesmo no caso dos escreventes que estão em estágios mais iniciais de desenvolvimento da escrita, ocorreu a circulação dialógica (SANTOS, 1999) entre os gêneros entrevista e perfil.

Os enunciados da fala ecoaram na escrita em diversas tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 1986). O fato de conseguir dar vida a um texto é algo muito relevante na perspectiva de pesquisadores como Freinet (1977). Na sua pedagogia, não havia espaço para o fracasso. Pois, alertava ele, todo fracasso tem efeitos físicos e morais que criam bloqueios na aprendizagem. Por isso, ele defendia que a função do educador é encontrar meios de auxiliar os estudantes a atingir os objetivos. Estabelecendo degraus que possam ser vencidos. Reforçando barreiras onde ainda seria prematuro aventurar-se. Abrindo frestas para facilitar o deslocamento. Enfim, colaborando para que tudo ocorra sem crises. Por uma sucessão de êxitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Os gêneros jornalísticos no ensino de jornalismo: uma leitura do documento proposto para as Diretrizes Curriculares. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1405-1.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação - citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSUMPÇÃO, Maria Elena Ortiz; BOCCHINI, Maria Otília. Para que servem os títulos. In: _____. **Para escrever bem**. São Paulo: Manole, 2002.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, 196 p.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 277-326.

BELTRÃO, Luiz. **A imprensa informativa**: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário. São Paulo: Folco Masucci, 1969.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 114-119.

_____. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BOCCHINI, Maria Otília. **Formação de redatores para a produção de textos acessíveis a leitores pouco proficientes**: o caso de Mulher e Saúde, boletim do SOF na luta pela saúde das mulheres. 1994. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **PARECER CNE/CES N: 39/2013 e PROJETO DE RESOLUÇÃO que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BUBER, Martin. Diálogo. In: _____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 33-75.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT / INEP / MEC, 2000.

CARDOSO, Cancionila J.; MENEGOLO, Elizabeth D. da C. Wallace; MENEGOLO, L. W. Ensino de produção de textos: uma contribuição da história oral. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 13-27, jan./abr. 2007.

CAPUTO, Stella Guedes. **Sobre entrevistas**: teoria, práticas e experiências. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHAPARRO, Manuel. Formas brasileiras. In: _____. **Sotaques d'aquém e d'além mar.** Percursos e Géneros do jornalismo português e brasileiro. São Paulo: Summus, 1998. p. 75-96.

CLARK, Mary Marshall. Vídeo-testemunhos sobre o Holocausto, História Oral e Medicina Narrativa: a luta contra a indiferença. **Oralidades** – Revista de História Oral, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 159-175, jan./jun. 2009.

COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa.** São Paulo: Ática, 2002.

CRIADO, Alex. **Repórteres pioneiras:** resgate da trajetória de três jornalistas através da História oral. 2000, 242 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DIEZ, Xoán Carlos Lagares. Sobre a noção de galego-português. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade, Niterói, n. 35, p. 61-82, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas / SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas / SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FAUSTO, Boris. Biografia autorizada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 set. 2009. Mais!, p. 3.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000. p. 79-97.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1998.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974, 137 p.

_____. **O Método Natural III - A aprendizagem da escrita**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, 168 p.

_____. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1976, 96 p.

_____. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 153 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez / Editora Autores Associados, 1987, 96 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146 p.

FRUTEIRA, Julita Maria Steimbach. A oralidade: um objeto de ensino mediado pelo estudo dos gêneros discursivos orais. **Dia-a-dia Educação**: Portal educacional do estado do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=279>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008, 319 p.

GARCIA, Othon. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1983.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos** – volume 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-24.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1987.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. **Janus** - Revista de pesquisa científica - Fatea, Lorena, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/issue/view/1>>. Acesso em: 21 out. 2009.

HISTÓRIA falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP, Museu da Pessoa e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

INSTITUTO AVISA LÁ E MUSEU DA PESSOA. **Encontro com as crianças**. São Paulo, 2008. 2 p. Digitado.

INSTITUTO AVISA LÁ E MUSEU DA PESSOA. **Texto sobre entrevista**. São Paulo, s/d. 2 p. Digitado

ISLAS, Octavio. La Sociedad de la Ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación** - ALAIC, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 68-77, jul./dec. 2007.

JUBRAN, Clélia. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos** / O tópico discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, 252 p.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KESSEL, Zilda. **A construção da Memória na Escola**: um estudo sobre as relações entre Memória, História e Informação na contemporaneidade. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; PENNA, Maria Angélica. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos** / O tópico discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, p. 23-31, 2006.

KOTSCHO, Ricardo. **A prática da reportagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: _____. **Language in the inner city**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 201-240.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAURITI, Nádia C. Comunicação/Educação: território de interdiscursividade. **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas**: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993.

LINGUAGEM, desenvolvimento e aprendizagem / Lev. S. Vigotskii, Alexander Luria, Alex Leontiev. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

LIPCOVICH, Pedro. La entrevista periodística como vínculo intersubjetivo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 111-121, jun./dez. 2005.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **MATRIZES**: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 121-137, jul./dez. 2007.

LOBATO, Monteiro. Emília no País da Gramática. In: **Monteiro Lobato – Obras Completas**. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1972. p. 293-348.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal laboratório**: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor. São Paulo: Summus, 1989, 191 p.

LURIA, Alexander Romanovich. Principais formas de locução verbal. Linguagem oral (colóquio e monólogo) e linguagem escrita. In: _____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 163-172.

MACIEL, Suely. O estatuto da História Oral e as fronteiras com o Jornalismo: possibilidade metodológica e proposta de um novo fazer. In: SBPJor - Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 4., 2006, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/coord2_suely_maciel.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MAIA, Marta Regina; LELO, Thales Vilela. A positividade do conflito em entrevistas jornalísticas. In: SBPJor - IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/9encontro/CC_48.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MANUAL da redação: Folha de S. Paulo. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2001.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo**: a saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008. p.15-28.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **HIPERTEXTO e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 45-83.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos** / O tópico discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARIANO, Agnes. Eliane Brum e a arte da escuta. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 307-322, jan./jun. 2011.

_____. Gêneros jornalísticos no ensino-aprendizagem da escrita: da entrevista ao perfil. **Revista Fronteiras**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, mai./ago. 2013. No prelo.

_____. Narradores da história: a voz na escrita. **Revista da Cultura**, São Paulo, n. 19, p. 26-29, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/RC19/index.asp>>. Acesso em 20 fev. 2009.

MAROCCO, Beatriz. Entrevista jornalística, confissão e as neoconfissões na mídia brasileira. In: SBPJor - VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 6., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UMESP, 2008. Disponível em: <<http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/coordenada2beatrizmarocco.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MARQUES DE MELO, José. Capítulo I e Capítulo II. In: _____. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-66.

_____. Gêneros jornalísticos no Brasil: o estado da questão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 32., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0763-1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MARQUEZ, Gabriel García. ¿Una entrevista? No, gracias. **El País**, Madrid, 15 jul. 1981. Disponível em: <http://elpais.com/diario/1981/07/15/opinion/363996011_850215.html>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINEZ, Monica. Jornada do herói: análise da estrutura narrativa mítica. In: _____. **Jornada do herói**: a estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo. São Paulo: Annablume, 2008. p. 47-112.

_____. Jornalismo literário: um gênero em expansão. **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 199-215, jul./dez. 2009.

MARTIN-LAGARDETTE, Jean-Luc. Os diferentes gêneros jornalísticos. In: _____. **Manual da escrita jornalística**: Escrevo - Informo - Convenço. Lisboa: Pergaminho, 1998. p. 57-83.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Os gêneros do discurso e o ensino da língua portuguesa. **Linguasagem**: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem, São Carlos, n. 3, p. 1-11, out./nov. 2008. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasaagem/>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**; a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

_____. **O meio é a mensagem**: um inventário de efeitos / Marshall McLuhan e Quentin Fiore. Rio de Janeiro: Ímã Editorial, 2011.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista**, o diálogo possível. São Paulo: Ática, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. **Oralidades** – Revista de História Oral, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 142-150, jan./jun. 2008.

MORIN, Edgar. A entrevista nas ciências sociais no rádio e televisão. In: MOLES, Abraham et al. **Linguagem da cultura de massas**: televisão e canção. Petrópolis, Editora Vozes, 1973. p. 115-135.

MUSSE, Christina Ferraz; COUTINHO, Iluska. A construção pública dos sentidos de alteridade e identidade na entrevista telejornalística. In: SBPJor - IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/9encontro/CC_31.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MUSSE, Christina Ferraz; MUSSE, Mariana Ferraz. A entrevista no telejornalismo e no documentário: possibilidades e limitações. In: SBPJor - Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 7., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2009. Disponível

em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/christina_ferraz_musse;_mariana_ferraz_musse.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. São Paulo: Contexto, 2002.

ONG, Walter. **Oralidade e escrita: tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

PASSERINI, Luisa. Mitobiografia em história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 29-39, dez. 1993.

PIERUCCINI, Ivete. **Estação Memória: lembrar como projeto**. Contribuições ao estudo da mediação cultural. 1998, Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PINHEIRO, Clemilton. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos** / O tópico discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, p. 43-51, 2006.

PINTO, Cândida Martins. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. **Revista da Abralin**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2007.

PLIMPTON, George. Ernest Hemingway, The Art of Fiction N. 21. **The Paris Review**, New York, n. 18, primavera 1958. Disponível em: <<http://www.theparisreview.org/interviews/4825/the-art-of-fiction-no-21-ernest-hemingway>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

POLICENO FILHO, Mário Luiz. **Jornal-laboratório**, uma atividade pedagógica muito além do exercício de marketing. 2008, Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

PRETI, Dino. Apresentação. In: CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo**. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1986. p. 1-8.

RAMOS, Heloísa. Escrever é diferente de falar. In: **Por uma vida melhor** / Coleção Viver, Aprender Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental, v. 2 / Multidisciplinar. São Paulo: Global, 2011. p. 11-27.

REDE CEP. **Educomunicar**: Comunicação, Educação e Participação no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. São Paulo: Instituto C&A / Unicef, 2008.

REZENDE, Renato Cabral. O tópico discursivo em questão: considerações teóricas e análise de uma narrativa literária. **Cadernos de Estudos Linguísticos** / O tópico discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, p. 71-84, 2006.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. História oral na escola: instrumentos para o ensino de história. **Oralidades** – Revista de História Oral, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 99-109, jun./dez. 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas / SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de (Orgs.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 9-43.

SALLES, João Moreira. Posfácio - O homem que escutava. In: MITCHELL, Joseph. **O segredo de Joe Gould**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 139-157.

SANTHIAGO, Ricardo. Esboço para um diálogo: História oral e jornalismo de grande extensão. **Revista PJ: Br - Jornalismo Brasileiro**, São Paulo, n. 8, jul. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos8_d.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **O gesto de recontar histórias**: gêneros discursivos e produção escolar escrita. 1999, 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 19, 1997. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/207.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-147.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SEIXAS, Lia. **Redefinindo os gêneros jornalísticos**: Proposta de novos critérios de classificação. Covilhã: LabCom Books, 2009.

SIERRA, Francisco. El legado de Gramsci. In: _____. **Introducción a la teoría de la comunicación educativa**. Sevilla: Editorial MAD, 2000. p. 143-173.

SIGNORINI, Inês. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. **Leitura; Teoria e Prática**, Campinas, v. 34, p. 5-12, 1999.

SILVA, Elson. Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características. **Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SILVA, Raymundo José da. Pronomes pessoais dos casos reto e oblíquo: a função sintática no português atual e arcaico. In: XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL), 11., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_253.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem educará os educadores?** A Educomunicação e a formação de docentes em serviço. 2009, 357 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19-74, jan./mar. 1999.

_____. Educomunicação: a contribuição que a Rede CEP pode oferecer às políticas públicas. In: REDE CEP. **Educomunicar**: Comunicação, Educação e Participação para uma educação pública de qualidade. São Paulo: Instituto C&A / Unicef, 2008. p. 8-9.

_____. Gestão de la comunicación em el espacio educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el sistema educativo). In: MARTÍN, A. G. (Coord.). **Formación del profesorado en la Sociedad de la Información**. Segovia: Universidad de Valladolid, 1998. p. 33-44.

_____. Muitos Meios, Muitas Comunicações. **Salto para o futuro** - SEED/MEC, ano 18, boletim 18, p. 49-58, set./out. 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística / Muniz Sodré, Maria Helena Ferrari. São Paulo, Summus, 1986.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de jornalismo impresso**. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012

_____. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC), 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SUNWOLF, J. D. Era uma vez, para a alma. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 10, n. 3, p. 305-325, set./dez. 2005.

SVENTICKAS, Pollyanna H. S. A notícia e os gêneros jornalísticos: uma proposta de definição e classificação. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de (Orgs.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 299-339.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 65-91.

TONUCCI, Francesco. **La ricerca come alternativa all'insegnamento**. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1972.

VILAS BOAS, Sergio. **Biografias & biógrafos**. São Paulo: Summus, 2002.

_____. **Perfis**: e como escrevê-los. São Paulo: Summus, 2003.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes. O direito à memória familiar: história oral e educação não formal na periferia das grandes cidades. **Com Ciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Campinas, 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/10.shtml>>. Acesso em: 23 abr. 2010

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 135 p.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1991.

ANEXOS

Transcrições das entrevistas feitas pelos estudantes

ENTREVISTA 1

P: O seu nome completo?

R: [1 XXXX

P: XXXX?

T: Isso.

P: Com um XXXX só?

R: É. XXXX. 1]

P: Você tem quantos anos, ô, XXXX?

R: [2 Tenho 19. 2]

P: Você mora aqui em São Paulo mesmo?

R: [3 Moro aqui em São Paulo.

P: Mora em qual bairro?

R: Moro na Vila Mascote, perto do aeroporto.

P: Perto da onde?

R: Do aeroporto de Congonhas, zona sul. 3]

P: E você é aluna da YYYY?

R: [4 É.

P: De qual semestre?

R: Tô no terceiro semestre. 4]

P: J.O.?

R: Humhum.

P: E fala pra mim, você veio de escola pública ou veio de escola particular?

R: [5 Particular. 5]

P: Você estudou em qual escola?

R: [6 Eu estudei no colégio WWW. 6]

P: WWW é católico.

R: É católico.

P: Você tem alguma ligação com (...)

R: Tenho sim. Aquele lance de família católica e todo mundo... mas uma coisa que eu achei bem legal é que minha mãe, assim que a gente nasceu, apesar de toda a família ser católica, ela resolveu não batizar a gente. E ela falou: “Assim que vocês quiserem desenvolver uma religião, ir pra qualquer lado, vai ser uma escolha de vocês”. Minha e do meu irmão. E, aí, quando eu tinha 12 anos, meu irmão 14, ela resolveu, a gente resolveu que a gente queria se

batizar. Aí a gente foi batizado, fez primeira comunhão, tudo no catolicismo.

P: (...)

R: Não foi (...) missa, porque eu faço atividade domingo de manhã.

P: Que atividade você faz?

R: Então, normalmente eu tocava em casamento. Agora eu tô parando, realmente não tem muito porque.

P: Toca o que? Cravo?

R: [7 Eu toco flauta, 7] é.

P: Transversal?

R: Flauta transversal. Mas o que eu tenho assim do meu lado espiritual, que sinceramente está meio adormecido assim nos últimos tempos, é rezar de vez em quando e meditar.

P: E você teve dificuldade pra entrar na YYYY? Você entrou já na primeira? Você prestou várias vezes?

R: [8 Eu entrei na primeira, 8] mas a minha dificuldade veio porque o meu colegial inteiro eu sabia que [9 eu ia prestar Música, que eu ia fazer a faculdade de Música. 9] Eu estudo música desde os 6 anos de idade e [10 toda a minha família é de músicos. A minha mãe é musicista, o meu irmão 10] tá pra formar na faculdade de Música e tal. E, aí, de última hora, [11 nas férias de julho do terceiro colegial, eu mudei de ideia. 11] Falei: “Não, vai ser jornalismo”. E, aí, [12 foi um choque 12] assim, porque a parte da YYYY mesmo, da primeira fase, a parte de conteúdo pra Música não é tão difícil, né? O que pega mais é a prova específica. [13 Daí eu estudava muito mais flauta do que eu estudava pra escola. 13] Mas quando eu resolvi mudar, foi uma [12b mudança radical 12b] em um semestre. Eu [14 saí da escola de música, fiz cursinho junto com o colegial, 14] mas aí eu [15 consegui passar direto. 15] Mas foi um semestre difícil assim.

P: E você fez cursinho aonde?

R: Fiz no LLLL.

P: E como que está sendo a sua (...) desde que você passou?

R: [16 Adorando. Tô muito feliz. 16]

P: Você (...), você não sai, fica estudando final de semana?

R: Não. Isso eu nunca fiz. [17 Nunca deixei de fazer o meu lado pessoal, 17] nem naquele semestre maluco de colegial, cursinho e pressão de vestibular. Eu sabia que se eu começasse muito a entrar muito numas de só estudar, eu ia acabar me estressando e ia acabar não conseguindo passar o conteúdo que eu estava acumulando. Então a minha vida... o meu primeiro ano foi muito feliz. Eu consegui tanto curtir a empolgação das festas, fiz as viagens universitárias, conheci um monte de gente - a gente sempre saía -, quanto o conteúdo das aulas. Me empolgava muito com conteúdo novo, com coisas diferentes. Mas acho que a principal dificuldade acadêmica que eu tive, assim, foi, foram os textos. [18 Muito texto, muito longos, muito difíceis, o nível totalmente diferente do colegial. 18] E como essa passagem pra mim foi meio rápida, não fiz cursinho um ano, já passei direto, ficou uma coisa de um contraste muito grande, assim. No colegial, eram textos de duas, três páginas, com uma

profundidade mediana. E aqui a gente lê textos de 50 páginas às vezes pra uma semana, assim, que são bem densos. Então, acho que essa foi a principal dificuldade. Mas eu nunca... eu tenho a consciência de estudar e me divertir também.

P: Como você gosta de se divertir, sair, você costuma se divertir aonde?

R: Olha, [19 raramente eu vou em baladas. 19] As únicas baladas que eu vou são normalmente as da YYYY mesmo, da MMMM, porque são as baladas que eu sei que vão os meus amigos. Me incomoda um pouco ir num ambiente totalmente impessoal. Você chegar num lugar, não conhecer ninguém e começar a dançar ali, me incomoda um pouco. Então, o tipo de programa que eu normalmente faço é mais ou na casa de amigos ou... uma coisa mais intimista mesmo. E eu [20 costumo muito ir em show de música, por causa da minha família, né? 20] Ainda tenho esse contato muito grande com a música. Mas, com os meus amigos mesmo, é uma coisa de ir na casa do outro ou, no máximo, ir num barzinho com todo mundo, mas com pessoas que eu sei que...

P: Você tem essa ligação forte ainda com a família devido à música, né?

R: [21 Com certeza. 21]

P: Com seus pais e outras pessoas também.

R: É, eu não, não, mesmo [22 aqui na área de Música eu tenho muito amigo, 22] porque antes de você prestar música mesmo, você conhece pessoas em festival... Eu fiz três festivais de música, aquelas viagens em julho de ficar a semana inteira estudando. Fiz isso três vezes, estudei em duas escolas diferentes. E tem muitos amigos que continuaram nesse caminho. Hoje tão na USP, na Unesp, em outros lugares. Eu conheço dessa área assim também. E meu contato com a música é principalmente por causa da minha família. Por causa do... [10b o meu pai também fez faculdade de Música e tal, 10b] mas principalmente por causa da minha mãe e do meu irmão.

P: E você vai, pra qual área você pretende? Você já definiu? Já tem uma tendência...

R: [23 A tendência obviamente é cultural, né? 23] Não tem nem como, mas eu procurei entrar na faculdade aberta pra mudar de ideia. Acho que a faculdade é o lugar pra você mudar de ideia. Então eu tô respeitando a minha indecisão. Tô respeitando o fato de talvez não ser o cultural. Eu sei que não vai ser o esportivo, porque eu realmente não gosto, mas tanto a parte política... a parte econômica já torço um pouco o nariz, mas sei que é tudo muito importante. Agora essa parte de perfis, de jornalismo mais literário, mais ligado à narrativa, foi uma paixão que surgiu mais esse ano. Que antes eu não conhecia, por não saber tanto de jornalismo. Foi uma escolha meio às cegas, quando eu decidi ir da música pro jornalismo. Então eu não conhecia muita coisa, tô conhecendo agora (voz: "Gente, vamos finalizando? Se tiver mais uma, duas perguntinhas pra encerrar. E aí a gente vai cada um pra o texto?")

P: E deixa eu, pra nós fecharmos, fazer uma pergunta aqui. Você tem algum músico que você conheceu o perfil dele, a biografia dele, que você gostou, chegou ler ou antes de você entrar na faculdade ou depois?

R: Eu acho que eu nunca cheguei a ler a biografia de um músico em si, mas eu [24 gosto muito das histórias de vida que eu conheço do Carlos Malta e do Hermeto Pascoal. 24] O Carlos Malta é um flautista. Ele toca em um grupo de música principalmente nordestina, chamado Pife Muderno. E o Hermeto Pascoal já é mais conhecido, né? Ele é um cara que tem um lance de experimentação que eu acho incrível, tem esse lado criativo muito forte. E os

dois conviveram, inclusive, e a troca desses dos grandes músicos pra mim é muito grande. A biografia que eu conheço mais também é a do Vinícius, por causa do documentário, que é muito bonito. Apesar de eu adorar os poemas, as coisas assim, quem eu levo mais como inspiração mesmo, eu acho que são esses dois: o Carlos Malta e o Hermeto Pascoal.

P: Tem algo peculiar neles que você gostaria de realizar ou seguir o mesmo foco, por alguma atitude deles?

R: Eu acho que [25 essa tendência de o tempo todo o novo, o tempo todo olhar para as coisas não sendo o óbvio, né? 25] Pô, Hermeto Pascoal faz de uma chaleira um instrumento musical. Não tem como não você não achar isso incrível, assim. Acho que trazer esse lado criativo pra tudo na vida, pra todos os aspectos da vida, eu acho que é o principal, assim.

Voz: É o principal, não é? (risos, gargalhada)

P: Obrigado.

R: Fechamos

ENTREVISTA 2

P: Qual o seu nome mesmo?

R: XXXX.

P: XXXX de...?

R: [1 XXXX. 1] XXXX. Mas eu uso mais o sobrenome da minha mãe.

P: Você é de São Paulo?

R: [2 Eu sou de São Paulo, 2] [3 mas eu morei muitos anos em YYYY. 3]

P: YYYY?

R: Isso. Meu pai é do interior de WWW e ele fez faculdade de medicina lá e veio fazer residência aqui em São Paulo, daí ele conheceu minha mãe. Ela é daqui de São Paulo (...) e aí eles se casaram e tal, e quando eu tinha dois anos de idade, meu pai conseguiu um trabalho, uma proposta interessante em YYYY, como ele conhecia o VVVV, ficar perto da família dele, era uma oportunidade e ele foi com a minha mãe para lá, grávida da minha irmã. Aí [4 eu morei lá até os dezessete, quando eu resolvi voltar para São Paulo para fazer a faculdade. 4]

P: Então você resolveu voltar por causa da faculdade?

R: Não só, na verdade... foram muitos fatores. Primeiro que, assim, eu gostava muito de YYYY, mas eu sempre tive vontade de sair de lá, que é uma cidade pequena, praiana e eu sempre fui cosmopolita. A mesma coisa que você me contou: ver pessoas diferentes (...) E São Paulo era a porta de saída para outras coisas, para outras oportunidades. E calhou também que na época, eu namorava um rapaz que era de Curitiba, era longe, um namoro à distância e em São Paulo eu estaria mais perto. Então teve esse fator aí também que pesou. E aí fazer a faculdade. Quando eu prestei vestibular, o primeiro que eu prestei foi pra medicina. Os meus

amigos na época, que fizeram vestibular, alguns passaram em YYYY, alguns foram estudar fora, e aí eu não queria ficar com aquele grupo – a gente acabou fazendo cursinho, fazer cursinho em YYYY... Aí eu disse: “Não, eu quero sair também”. E [4b aí eu vim aqui para São Paulo e aí foi quando eu resolvi fazer direito 4b] e não medicina.

P: E aí você formou em direito?

R: [5 Formei em direito. 5] [6 Eu atuei até 2008, 6] quando eu parei de advogar (...) eu não me identificava. Embora eu gostasse do direito. [7 Não me identificava com leis, não identificava com as pessoas (...)]

P: Por que?

R: É uma profissão muito formal, cheia de rotinas e burocracia. E eu tenho ojeriza a rotina e tenho horror a burocracia... 7]

Continuação em outra gravação

R: Então, e aí então meio que eu enchi o saco mesmo. Em 2008, eu falei: “Não é isso que eu quero fazer” e [8 aí fui atrás de coisas com as quais eu realmente eu me identificava. 8] E o que é que eu gostava? [9 Eu gostava de pessoas, eu gostava de culturas, 9] eu gostava de ter contato com essas pessoas, eu gostava de viajar. Eu era uma pessoa conciliadora, esse era outro problema que eu tinha no direito, porque eu sempre tinha tendência a fazer acordo, então quando a coisa ia para lide ou para a briga eu tinha um pouco mais de dificuldade. E aí eu comecei a pesquisar e assim, achei que a Diplomacia era uma oportunidade. Aí me inscrevi num cursinho, ganhei uma bolsa, cursinho preparatório e resolvi que ia fazer o Rio Branco, resolvi me dedicar a isso. E aí eu parei de advogar, comecei a dar aula de inglês para poder pagar a minhas contas e estudar para o Rio Branco.

Aí, nesse meio tempo, teve algumas interrupções, viagens que eu quis fazer, e aí eu trabalhei para poder juntar dinheiro. De 2008 para cá, eu tive no Paquistão, nos Emirados Árabes e aí por coincidências da vida... [10 Eu já tinha pensado no jornalismo como carreira, mas parecia muito distante. Eu vi a chamada para o processo seletivo da Folha, resolvi fazer o processo 10] e assim, sem expectativa fui avançando, eu cheguei na última fase. Não fiquei no grupo final dos trainees, mas foi uma coisa que me despertou. Aí, nessa última fase, foi que teve o Congresso que eu tinha mencionado, de jornalismo investigativo, onde eu vi algumas coisas sobre jornalismo literário, criatividade, e aí tinha essa coisa de contato com outras pessoas, outras culturas, e um mundo diferente. E aí eu vi que esse mundo diferente não precisava necessariamente ser um mundo internacional, outros países, mas o diferente que existia em cada uma das pessoas. E aí resolvi fazer alguma coisa acadêmica esse ano, paralelo a meus estudos para o Rio Branco, que ainda é um plano de carreira, e [11 aí comecei a fazer a pós-graduação. Jornalismo Literário me interessa cada vez mais, 11] fui tendo acesso a outros cursos e eventos que foram acontecendo, [12 e assim, me apaixonei pela área, me apaixonei pela carreira. 12] E aí, assim, nesse momento coloquei um pouquinho de lado a Diplomacia, não que eu tenha aberto mão dela, ainda não. Mas eu quero fazer experimentações nessa nova área.

P: Mas não foi o direito que te despertou para esse lado jornalístico?

R: Não. Eu acho que o direito, foi assim, como o jornalismo, eu era imatura, não tinha muito conhecimento, enfim, minha família era muito tradicional com relação a profissões e jornalismo era uma coisa muito distanciada... Aquela coisa, direito, engenharia, medicina que

são as coisas... eu não vislumbrava como uma possibilidade. O direito foi assim, sabe aquela coisa de você tentar chegar lá e aquilo foi o mais próximo que você conseguiu. Então tinha algumas coisas com as quais eu me identificava, mas tinha tudo aquilo que para mim não fazia muito sentido, da burocracia, da formalidade, da rotina. O jornalismo tem muitos pontos em comum com o direito e, ao mesmo tempo, não tem para mim aquilo que no direito não gosto, acho chato...

P: Parece que o jornalismo tem uma abertura, por onde você pode, por exemplo, ir para Literatura, se você quiser escrever romances, por exemplo, escrever histórias de vida.

R: Eu gosto de ler, eu gosto de escrever, eu gosto de estudar as coisas a fundo, eu gosto de pesquisar e eu poderia fazer isso mais livremente. Tendo um contato com as pessoas mais informal, mais livre, sendo eu mesma. Eu não precisaria assumir um personagem, como tem isso no direito, formal, você tem uma linguagem própria, você tem um...

P: É engraçado porque algumas pessoas que eu conheço, ligadas ao direito, quando escolhem, ou escolheram o direito justamente gostam dessa coisa formal, dessa coisa de ser um advogado, doutor...

R: É, para mim é uma coisa quase pedante assim...

P: E a linguagem também... Muitas vezes, eu às vezes falo para colegas advogados, dá para falar um português mais... Você não está na frente do juiz. Porque começa um português rebuscado, uma coisa assim, parece que quer mostrar...

R: [13 Assim, foi um bom treino porque provavelmente se eu não tivesse feito direito, talvez eu não tenha evoluído tanto no estudo da própria língua, na forma de você se expressar, porque demanda. Bons advogados, eles tendem a escrever bem, e para escrever bem eles tendem a ler bastante e a burilar a escrita. 13] Então assim, aquela coisa de não repetir palavras, de você construir um texto claro, que seja com nexos, existe essa preocupação. E talvez, assim, eu fosse mais relaxada com relação a isso. Então eu acho que é importante você ir para o mais, para aquilo que te exige mais, para depois dar uma relaxada e usar mais naturalmente.

P: Você acha que a sua família que, na verdade, te influenciou para você fazer direito? Você primeiro seguiu o que eles queriam, e agora está fazendo o que realmente quer?

R: Não. Na verdade houve uma confusão. [14 Meu pai queria que eu fizesse medicina, minha mãe também. 14] Como eu cresci ouvindo isso, eu sempre achei que eu queria fazer medicina. Então, demorou um tempo para eu perceber que não era o que eu queria, era o que eles queriam. Só que quando eu percebi que era o que eles queriam, eu não sabia o que eu queria, pois como sempre eu tinha assumido que eu queria o que era que eles queriam...

P: Você comprou a idéia...

R: É... eu fiquei confusa, então assim, eu fui meio que às cegas, e [15 direito foi a primeira coisa que eu enxerguei que era mais próximo de mim. 15] Eu sabia que eu não gostava nada de exatas, biológicas eu também sabia que eu não queria mais.

P: E nem pensou no jornalismo?

R: Não. Porque eu achei assim que o direito, eu tinha essa percepção, tinham coisas que eram mais parecidas comigo, mas era como se eu não rompesse demais com as expectativas deles em relação a mim. Que eram pais mais conservadores, mais tradicionais. E jornalismo para

eles, era uma coisa assim fora da realidade.

P: Mas se for observar bem, grandes homens da literatura eram formados em direito. Grande escritores brasileiros eram formados em direito...

R: É, porque assim, tem pontos em comum muitos fortes...

P: Bacana. Obrigada.

R: De nada.

ENTREVISTA 3

P: Estou aqui com XXXX, estudante do segundo ano de jornalismo da YYYY. XXXX, como é que começou o seu amor pelo rádio?

R: Bom, eu sempre me interessei por rádio, mas ele [1 começou quando eu era criança, 1] principalmente [2 através do meu pai. 2] O meu pai era um ouvinte assíduo da rádio Bandeirantes e eu acabei me interessando. [3 Toda vez ele tava lá ouvindo, eu sentava lá junto com ele, 3] começava a ouvir as notícias, [4 não entendia uma grande parte delas. 4] [5 Até que eu me interessei bastante pelas transmissões esportivas 5] da [6 rádio Bandeirantes também, que era a rádio que ele mais ouvia. 6] E, aí, eu passei a querer saber como que era feito, quem que fazia. Enfim, fui crescendo junto com o rádio, ouvindo rádio, aí obviamente já tem dos meus gostos. Ouvia bastante música, bastante FM e tal. Então, assim, desde criança... sei lá... desde os meus 5, 6 anos do lado do meu pai, até hoje o rádio é a minha grande paixão.

P: E, como os narradores esportivos, que você citou aí, qual que você gosta de escutar até hoje ou mesmo antigamente, na sua época de criança?

R: Olha, voltando na época do meu pai, ele ouvia muito as transmissões com o [7 José Silvério e, até hoje, pra mim, é um grande narrador, 7] um dos melhores pra mim. Mas hoje eu cito Eder Luis, da Transamérica, Osvaldo Maciel. Gosto muito do Ulisses Costa, também da rádio Bandeirantes, enfim. Acho que esses são os principais, que eu acompanho mais as transmissões esportivas.

P: Há um tempinho aí você teve que fazer a escolha pela universidade, qual o curso você iria fazer. Até onde isso te influenciou e porque você tá fazendo isso hoje?

R: Bom, eu optei por jornalismo, porque eu [8 já sou formado no Técnico de Locução pelo Senac, 8] [9 já tenho a DRT, 9] e eu escolhi o jornalismo exatamente pra fazer essa complementação das técnicas do rádio que eu aprendi, nesse curso do Senac, com as técnicas agora do jornalismo. Então acabou casando as duas áreas e fazendo com que eu tenha aí uma experiência maior, fazendo com que realmente eu amplie aí os meus conhecimentos. Juntando o que eu já aprendi com o rádio, com o que eu já aprendi no jornalismo e tô bastante satisfeito com a minha escolha.

P: Você morou no interior um tempo aí. Como foi pra você essa experiência fora da capital?

R: Ah, com certeza... Foi uma experiência muito interessante, foi uma experiência que realmente me fez crescer não só como pessoa, mas, enfim, como tudo. Virar realmente uma pessoa mais adulta, eu diria. [10 Eu tive com a minha namorada no interior, 10] numa [11 cidadezinha perto de MMMM, que eu vou falar: é NNNN. 11] Tem que dar o crédito. Essa [12 cidade é uma cidade muito boa, diga-se de passagem, com seus 17 mil habitantes, 12] enfim... E ficar longe da família foi realmente [13 complicado no começo, 13] mas [14 depois eu fui me adaptando ao local, fui fazendo as amizades, 14] [15 estudei muito lá no interior. 15] Aí, simplesmente, depois [16 não queria voltar pra capital, 16] já tava tão adaptado, tão bem lá, mas voltei pra cá, junto com ela, junto com a minha namorada também. Mas foi uma experiência que valeu bastante: ficar longe da família. [17 Eu cresci bastante 17] com ela.

Cochichos

P: Seu pai.

R: Meu pai...

P: XXXX, você perdeu seu pai há menos de um ano, né? Poderia falar pra gente como foi isso? Porque a gente percebe que você foi um lutador, você teve cabeça nesse momento (rindo). Fala pra gente como é que foi, por favor.

R: É, realmente, a perda do meu pai foi o momento assim mais triste, é (pigarro), mais triste da minha vida. A gente tava vivendo um momento muito legal, muito especial. Ele tava me acompanhando... [18 Sempre me acompanhou, 18] especialmente [19 depois que eu entrei na faculdade ele tava me acompanhando dia e noite, 19] tudo o que eu fazia, como sempre fez. Mas, infelizmente, [20 ele foi vítima de um AVC, um acidente vascular cerebral, 20] e [21 ficou duas semanas no hospital. Foram duas semanas hiper complicadas, tendo que ir no hospital todos os dias, 21] acompanhar os boletins médicos, e, ao mesmo tempo, você não acredita que isso tá acontecendo com você, né? Você vê histórias de outras pessoas que contam, e tal, você lamenta, você ouve, mas você tem aquela impressão que nunca vai acontecer com você. Mas, infelizmente, era a hora dele, não teve jeito, foi a vontade de Deus, né?

E hoje a gente... [22 assim como você me perguntou da experiência, de como foi morar no interior, a perda dele – lógico, uma coisa que vai ficar marcada para sempre em mim – mas ao mesmo tempo serviu também para o meu crescimento. Eu aprendi a me virar mais, 22] a me virar sozinho. E, lógico, hoje ele faz uma falta gigantesca, mas também foi uma experiência que serviu pra eu crescer como pessoa também. Enfim, foi o momento mais triste da minha vida, mas ao mesmo tempo tenho certeza que ele tá comigo sempre. Em qualquer lugar que eu tô ele tá sempre me acompanhando, nas minhas locuções, agora na rádio web aqui da YYYY. Enfim, [23 ele tá ausente como pessoa, mas espiritualmente eu acredito muito na presença dele. 23]

P: Agora, mudando de assunto, em 2007, Corinthians caiu e você participou da Série B do timão. Como foi pra você trabalhar nesse momento triste da história do Corinthians, você que é corinthiano até então.

R: Pois é, pois é, foi um momento que... foi minha primeira experiência como repórter de rádio, repórter esportivo. Eu [24 tava no finalzinho, da metade pro final do curso do Senac de locução. Eu consegui uma oportunidade na rádio TTTT, 24] que era [25 uma rádio que pegava pela internet 25] aqui em São Paulo, mas era [26 transmitida pelas afiliadas em vários lugares do Brasil. 26] O professor que me dava aula no Senac era coordenador dessa rádio e ele me deu essa oportunidade. Eu comecei fazendo boletins por telefone, [27 boletins curtos

ali de 2 minutos. **27]** E **[28** depois, com o passar do tempo, foi criado um programa de esportes, eu fazia parte desse programa, **28]** **[29** consegui através desse programa uma credencial, **29]** que **[30** me fez acompanhar esse calvário que o Corinthians viveu na Série B em 2008. **30]** Não só o Corinthians. Cobri mais o Corinthians na Série B, mas **[31** cobri também o Palmeiras, São Paulo, Campeonato Paulista, enfim, Libertadores, o São Paulo. **31]** Foi uma experiência muito, muito boa, foi a minha primeira, então foi um choque, né? Muito bom, um choque positivo. Ver tantos jogadores de perto, tantos jornalistas, tantos repórteres, enfim, conheci muita gente, fiz muitas amizades. Foi uma coisa que, infelizmente, valeu só do ano de 2008, mas que com certeza eu guardo até hoje, uma experiência que me valeu bastante e que vai me ajudar para futuras experiências nessa área.

P: E das personalidades que você viu nessa época, que você pôde encontrar, qual delas te marcou mais?

R: **[32** Com certeza foi o Neto, comentarista da Transamérica. **32]** Foi a primeira pessoa, no primeiro jogo, aliás, **[33** no primeiro jogo do Corinthians que eu cobri - contra o CRB, na abertura da Série B, o Corinthians ganhou de 3 a 2. O Corinthians saiu perdendo de 1 a 0 e quando empatou, conseguiu o gol da virada, eu tava ali embaixo da cabine da Transamérica, eu na minha... um pouco torcedor ali na hora, virei pra trás e ele tava na cabine também comemorando. Eu abracei o Neto **33]** e a partir desse dia **[34** a gente acabou até criando - pelo menos dentro da época ali - uma amizade. **34]** Ele me deu uma força muito grande, foi uma cara que me apoiou bastante. Eu fui na Transamérica lá uma vez, fazer o “Papo de Craque” lá com ele. E ele se dispôs a divulgar o meu trabalho, a divulgar o trabalho da rádio, enfim. Mas, infelizmente, como eu disse, foi um trabalho de um período até curto, mas que nessa época o Netão foi um grande parceiro. Espero um dia poder trabalhar ou ao lado dele ou ali na área. Ou na Transamérica ou Bandeirantes ou alguma outra rádio nessa área esportiva e poder reencontrá-lo novamente.

P: Em 2010, você participou novamente da TTTT, na transmissão dos jogos. Fale um pouco sobre isso e sobre o seu futuro.

R: A TTTT foi meio que um ping-pong. Eu saí, voltei, saí, voltei, enfim, e eu realmente voltei, do final de 2009 – quando eu voltei do interior, como eu contei - eu voltei pra TTTT, pegando também um pouco de 2010. Foi um momento que ali a gente tava pensando muito na Copa do Mundo, como seria a transmissão da Copa do Mundo. Infelizmente acabou não acontecendo, por ordens superiores. Houve muita discussão, nós tivemos uns problemas meio sérios, acabou não acontecendo, mas essa volta foi boa também. **[35** Eu acabei tendo a oportunidade de ter um programa só meu, **35]** chamado “KKKK”. Eu produzia, fazia tudo, fazia locução, enfim. Criava trilhas, vinhetas, fazia absolutamente tudo. Era um programa de 1h e foi o principal fator, o principal fato dessa minha volta pra TTTT, foi esse meu programa. Foi uma coisa também que me deu uma experiência muito grande. O começo foi muito complicado, mas depois, hoje, eu paro pra pensar e vejo o quanto que me valeu dessa experiência. Hoje, graças a Deus, **[36** me sinto capacitado até para assumir algumas responsabilidades maiores nessa área **36]** de produção de rádio.

Agora, com relação ao futuro, a Deus pertence. Eu tô aqui no curso de jornalismo, aí no segundo ano. Graças a Deus **[37** consegui a oportunidade de entrar na rádio web YYYY, **37]** a rádio aqui da faculdade, também como locutor, produtor, dirigindo até alguns programas. E dentro dessa rádio, que eu sei que os contatos são sempre importantes, o networking, dentro da rádio aqui da YYYY eu sei que eu vou ter a oportunidade de, através desses contatos, chegar a outras rádios. A minha intenção... Aliás, eu já fiz isso. Já mandei piloto pra outras

rádios daqui de São Paulo. Tô gravando os boletins pra rádio e além disso tô fazendo alguns pequenos trabalhos na televisão. Agora o X da questão é ampliar esse leque: rádio, televisão, enfim, [38 atirar pra todos os lados, 38] rádios de diversos gêneros, de diversos tipos. E continuar fazendo o networking, ampliando cada vez mais o networking aí. Espero ser bem sucedido nessa área da comunicação, que eu curto pra caramba.

P: Por enquanto é isso, XXXX, brigado pela entrevista.

ENTREVISTA 4

P: Seu nome completo?

R: [1 XXXX. 1]

P: Você é formado? Já?

R: Não, ainda, ainda tô estudando, né? [2 Fazendo Comunicação Social, com habilitação em Rádio, televisão e internet, 2] na YYYY.

P: Porque você escolheu jornalismo?

R: No caso, [3 eu escolhi jornalismo por causa que.... fui influenciado pelo meu pai. Meu pai, ele é jornalista, só que ele é jornalista esportivo. 3] No caso, [4 eu pretendo trabalhar, trabalhar, trabalhar em outra área do jornalismo, que é jornalismo político. 4] Foi através de um curso de - estudando, né – fazendo faculdade, que eu descobri que eu gosto ... por política, né? É algo que, infelizmente, de modo geral, nas faculdades eles trabalham muito pouco, né? Trabalham não dire... Muito pouco, mas não diretamente. Diretamente eles trabalham, [5 eles trabalham com nada em política, né? 5] Fazem mais de forma indiretamente, através de aulas de sociologia, filosofia, antropologia, né? Aí, no caso, no caso, dentro da faculdade, [6 comecei a estudar por conta própria, 6] né, política. Aí, acabei gostando. E é nessa área que eu quero atuar.

P: Conta um pouco da sua vida. Você tem um fato marcante? Você tem alguma coisa que aconteceu na sua infância que hoje você, sei lá, que hoje você lembra, que é uma coisa que você jamais esqueceria? Algo que descreva você como você é hoje, sei lá, que tenha te mudado...

R: No caso, assim, [7 minha infância, uma coisa que eu sempre gostei foi de ler. 7] Apesar de... garoto, brincar na rua, jogar bola, algo que eu sempre gostei foi de ler. ... [8 uma espécie de rato de biblioteca. 8] Dentro da escola, acho que era o único garoto.... por exemplo, [9 quando eu fui pra primeira série, aos 7 anos, que já tinha lido todos os livros do Monteiro Lobato. 9] Gosto de ler também gibi, e... gosto de ler gibi também. Um coisa que eu aprendi, aprendi que a gente tem que mente aberta, uma pessoa bem eclética. A gente tem que ler de tudo, né? De gibi até Machado de Assis.

P: Você mora com seu pai?

R: Moro. [10 Moro com meus pais. 10]

P: Irmãos?

R: Irmãos não. [11 Sou filho único. 11]

P: Você acha que se você tivesse mais dois, três irmãos a sua vida seria diferente?

R: Certamente sim. Eu não tenho irmãos, mas tenho amigos, assim, que eu considero como irmãos. Tenho amigos de infância, tenho contato com eles até hoje. Muitos até... já casou, um já casou, já têm filhos, ... tem a história da vida deles....

P: Você disse que seu pai é jornalista. Você, de certa forma, foi influenciado por ele ou fazer jornalismo foi uma decisão sua mesmo?

R: A decisão foi minha, né? Mas essa profissão dele me influenciou bastante. No caso, trabalhava, trabalho, de certa forma ainda, de maneira indireta, trabalhei na parte de tecnologia. Fiz curso técnico, de informática, sou formado em [arquitetura] da computação, Mas profissionalmente não me sentia satisfeito. Apesar de que, como hobby, pra mim é algo bem legal, tecnologia, informática, mas, como profissão, não me sentia realizado.

P: E você acha que, ao invés de jornalista, hoje, ... a profissão de um médico, um engenheiro, o seu pai ia ficar ressabiado ou ele encararia numa boa?

R: Não, não, meu pai, ele nunca... nunca disse assim: “Você tem que fazer isso, você tem que estudar aquilo”. Ele sempre me apoiou em todas as minhas decisões. Sempre me apoiou, sempre me incentivou. Sempre... Ele sempre me deu aquela força em toda decisão que eu já tomei.

P: Ok. E você tem, digamos, uma família perfeita. Você não tem nenhum fato marcante na sua vida, até hoje, que, sei lá... que te faça pensar, né? Alguma coisa como eu, por exemplo. A sua vida sempre foi regrada ou tem algum...

R: Não, não. No caso, um fato mais ou menos... nem tão recente assim, meu pai teve um... ele foi levado pra hospital. Estava no trabalho dele, na época ele tava na WWW, e aí ligaram pra gente do hospital, tudo. Quando chegamos no hospital, no caso, chegamos lá, ... com os médicos o que estava acontecendo, aí se descobriu que meu pai.... ele tava com diabetes. Meu pai, ele tinha passado mal, acho que desmaiou lá no local de trabalho dele. Foi levado às pressas, agora não vou lembrar o nome do hospital e foi deixado lá. Isso foi um choque pra mim. Cheguei a pensar.... Quando eu tava indo pra lá, cheguei a pensar que eu tinha perdido o meu pai. Na verdade, eu confesso que nunca achei que... nunca tinha pensado nessa parte assim de... poderia perder um ente querido, tal. Achava que quando isso fosse acontecer eu já teria já meio século de vida, mais ou menos. Isso me fez refletir muitas coisas.

ENTREVISTA 5

P: Gravando. Qual o seu nome completo?

R: [1 XXXX. 1]

P: Quantos anos você tem, XXXX?

R: [2 21 anos. 2]

P: Você mora com quem?

R: [3 Com os meus pais, com a minha irmã, com a minha tia e com o meu filho. 3]

P: Você mora onde?

R: [4 Em São Paulo. 4]

P: Você disse que mora com o seu filho. Você tem um filho de quantos anos, XXXX?

R: [5 1 ano e cinco meses. 5]

P: Como foi sua infância?

R: [6 Foi divertida, 6] eu [7 estudava na época. A tarde eu vinha pra casa, ficava com o meu pai. Brincava com as minhas amigas de tarde, com as minhas vizinhas. Estudava.

P: Você ficava à tarde em casa?

R: Isso. Eu estudava no período da manhã e na parte da tarde eu tinha o tempo livre, aí eu fazia lição de casa, brincava com minhas amigas. 7]

P: E sua adolescência, como foi?

R: [8 Foi boa também.... 8] [9 A maioria da minha adolescência foi com essas minhas amigas de infância. 9] [10 Aproveitei bastante, saía com as minhas amigas, ia ao shopping, saía de noite, 10] [11 mas fiquei grávida na adolescência. 11] Isso [12 me exigiu um pouco e maturidade, 12] mas foi... deu pra aproveitar o tempo que eu tive de adolescência.

P: Com quantos anos você ficou grávida?

R: [11b 19 anos. 11b]

P: E como que foi a... e como que foi a história? Você namorava com a pessoa, você saiu com a pessoa? Como que foi a história?

R: Eu namorava. Eu namorava e eu fiquei grávida. [13 Não esperava. Foi um choque, 13] a princípio, mas depois a [14 minha família me apoiou, o pai da criança também me apoiou. 14] Foi um choque, mas...

P: Você disse que seus pais lhe apoiaram sobre isso. E hoje em dia, como que, como que é a situação com seu filho? Entre o pai, o pai do seu filho e você?

R: A nossa situação é mais restrita. É.... Ele vê o filho de 15 em 15 dias, mas, porém, nós não temos muito contato. Só de 15 em 15 dias mesmo, que ele tem contato com o filho dele. E ele paga pensão e tudo mais.

P: E ele gosta do filho dele? Ele... Você sente que com isso afastou ou aproximou o seu filho do pai?

R: Acho que aproximou, sim. Só que eu acho que ele ainda... como ele não tem vivência, convivência com o filho dele, ainda ele... ele não tem maturidade pra entender a responsabilidade que ele tem. Mas aproximou, sim, os dois, um pouco.

P: E, hoje em dia, como você vai... você tendo filho, o que que aconteceu depois da sua

gravidez? Como que você tá levando sua vida?

R: [15 Hoje as coisas são mais restritas. 15] Antes eu saía, tinha mais liberdade. Hoje em dia, não. [16 Hoje eu tenho que pensar em mim e no meu filho 16] e pensar que eu sou, sou, [17 eu tenho uma responsabilidade. 17] Então não posso mais ficar saindo como eu saía. Tudo requer cuidados. [18 Se eu sair, tenho que ver se realmente dar pra eu sair. Se tem alguém pra eu deixar ele. 18] se... Fora que a responsabilidade é toda minha, né? Uma responsabilidade a mais.

[19 Trabalho, trabalho pra sustentar ele 19] e [20 pra voltar a estudar também, 20] que eu tranquei minha faculdade, por estar grávida. Pretendo voltar ainda a estudar.

ENTREVISTA 6

P: Quantos anos?

R: [1 Eu tenho 27 anos. 1]

P: O que motivou você a estudar jornalismo?

R: Olha, [2 desde pequena, eu sempre gostei muito de ler tudo. 2] É... Já começando a minha história, [3 o que mais me marca é a minha vida com meu pai, né? 3] Então, toda vez que eu saía de carro com ele, eu adorava ler os outdoors, enunciados. Fora isso, a minha diversão era escrever música em cima da laje. Sentava em cima da laje, ouvia uma música em inglês e traduzia aquela música pro meu português. Eu traduzia aquela música. Então, [4 sempre gostei de escrever sobre tudo 4]. Foi daí que eu tirei a intenção de fazer jornalismo. Então, [5 desde criança, sempre soube que eu seria jornalista um dia. 5] E consegui, né? Fui atrás, paguei a faculdade com o meu dinheirinho ali suado, porque eu sou irmã de mais quatro pessoas, né? Somos uma família de sete pessoas. Minha mãe, minha mãe nem meu pai nunca teve condições de pagar faculdade pra mim, [6 então eu sempre ralei pra pagar a faculdade. 6] [7 E hoje eu me tornei jornalista. 7] Veio daí a minha vontade ser...

P: No caso, no caso, durante a sua trajetória, teve jornalistas que te inspiraram também ou não?

R: Não. Não. Nenhum jornalista me inspirou, [8 sempre gostei da profissão, pelo fato de conversar com as pessoas, 8] porque eu gosto muito de comunicação, e pelo fato de escrever mesmo. A única coisa que me inspirou, mas isso já... logo que eu entrei na faculdade, foi o livro do Assis Chateaubriand. Que ele mudou a história do Brasil com a televisão, com a política. Ele desafiava os políticos, contava os podres deles. Então eu sempre [9 acreditei que eu fosse ser uma jornalista que ia mudar o mundo de alguma forma. O que me motiva também no jornalismo é isso: o poder de, com o meu texto, ou com alguma matéria, enfim, mudar alguma coisa no mundo. 9] Foi a única coisa, assim, mas isso já no começo do curso.

P: No caso, no caso, você falou algo em relação ao seu pai. No caso, nesse caso, ... o que levou, o que realmente levou você, essa relação do seu pai com o jornalismo?

R: Olha, eu sempre fui muito ligada com meu pai. [10 O meu pai era como se fosse um herói pra mim. 10] Ele era tudo pra mim. Então, eu convivi com ele, ele ia me buscar na escola pra

gente ir pra supermercado, [11 ele me protegia da minha mãe, 11] enfim. Eu admirava a profissão dele. Ele [12 era gesso 12], então ele fazia casas, ele fez o gesso da YYYY. [13 Sempre admirei o meu pai. 13]

(voz treme um pouco) A minha relação com ele com relação ao jornalismo, como você me perguntou, é que eu sempre admirei a história dele. [14 A partir do momento que ele ficou doente, então a minha história também começou a mudar. 14] Porque eu via ele como um herói, tão forte, tão grande e, aí, de repente, ele fica doente e aí ele foi diminuindo, assim, então... Eu precisava dele e depois ele precisou de mim, sabe? Então, eu sempre quis contar essa história pra todo mundo. Quando me disseram que [15 ele tinha a doença de Parkinson, 15] o meu mundo acabou, sabe? Eu... não sei..., eu me senti destruída. Eu quero, sempre quis de alguma forma e ainda quero, porque eu [16 pretendo publicar esse livro, 16] mostrar como foi conviver com ele durante esses 11 anos da doença dele e [17 como foi passar daquela fase de pai herói pra um pai que precisa de mim. Porque agora eu sou a heroína e não ele o herói. 17] Então é essa parte do jornalismo que tem a ver, que tá dentro da nossa relação entre pai e filha.

P: No caso, no caso, você descobriu o, a descoberta dessa doença e esse livro que você quer publicar, como você fez essa pesquisa dessa doença?

R: Olha, eu primeiro consegui trabalhar... [18 Eu consegui entrar como voluntária do Hospital HHHH, no Instituto de Psiquiatria, que é onde eles tratam de doenças auto degenerativas, como o Parkinson, o Alzheimer, entre outras. Eu fiquei durante um ano trabalhando 18] com eles, durante um ano acompanhando todos os casos de Doença de Parkinson, todos que existem no mundo. Consegui conversar com os dois primeiros neurocirurgiões, os dois primeiros estudantes dessa doença aqui, que é o OOOO do FFFF e, aqui do HHHH, eu esqueci o nome dele. Agora eu não me lembro. Então eu fui estudando com todos esses médicos. [19 Eu ficava dentro do consultório, pra ver como que era a consulta, como que o médico conversava com o paciente, como que o paciente conversava com o médico, 19] como que os familiares faziam parte daquela relação. (voz treme). Então, durante esse período que eu fiz o livro, eu convivi de perto com as pessoas e fui escrevendo todas as etapas da doença do meu pai. Então, tudo de novo que aparecia, eu escrevia e depois colocava no meu livro. Foi difícil porque, a primeira vez que eu fui no ambulatório de doenças graves do HHHH, eu surtei, a minha pressão subiu, eu achei que tava doente, sabe... Foi horrível, eu pensei em desistir já no meio do ano, pensei em desistir do meu TCC...

Interrupção: Quem estava entrevistando passa a

Voz: Nossa, muito bom...

ENTREVISTA 7

P: Qual o seu nome completo?

R: [1 XXXX. 1]

P: No caso, que ano que você nasceu?

R: 87.

P: No caso, no caso, você nasceu aqui em São Paulo?

R: [2 Interior de São Paulo. 2]

P: Interior de São Paulo? Qual cidade?

R: [3 UUUU. 3]

P: UUUU? No caso, qual o nome do seu pai e da sua mãe?

R: – [4 PPPP e AAAA 4]

P: Você tem irmãos?

R: [5 Tenho quatro irmãos.

P: Quatro irmãos? Você é o mais velho?

R: Sou o mais velho. 5]

P: Legal. No caso, a sua família é de UUUU ou não?

R: São Paulo.

P: É de lá mesmo, né?

R: É.

P: Qual o trabalho dos seus pais?

R: [6 Meu pai é ministro religioso.

P: Ah, legal. E a sua mãe?

R: A minha mãe é doméstica. 6]

P: Doméstica. No caso, você sabe como eles se conheceram ou não?

R: [7 Eles são separados. 7]

P: Assim, antes deles casarem e separarem, como eles se conheceram?

R: Se conheceram em balada.

P: Balada. No caso, você falou que seu pai é ministro religioso. Como você descreveria ele?

R: Descreveria um cara sensato, inteligente, sabe argumentar bem e expõe com clareza tudo que ele, todo conhecimento que ele obteve na vida.

P: Pôxa, bacana. E sua mãe?

R: Minha mãe? Uma mulher incrível, boa, amigável. Pouco conhecimento acadêmico, mas ela expõe seus conhecimentos na culinária muito bem.

P: Nossa, bacana isso. No caso, assim, a sua família ainda mora lá?

R: [8 Moram todos em São Paulo. 8]

P: Em São Paulo. Sua mãe e.... Mas atualmente você mora aqui em São Paulo com quem?

R: [9 Moro com o meu pai. 9]

P: Seu pai?

R: Isso.

P: No caso, você podia descrever um pouco como era onde você morava, em UUUU?

R: [10 Minha infância eu passei lá, 10] até meus 17 anos. [11 Fiz o meu ensino fundamental todo lá, ensino médio. 11] Completei o restante dos meus estudos aqui em São Paulo e estou [12 fazendo faculdade em São Paulo. 12]

P: No caso, na infância, você tinha uma brincadeira favorita ou não?

R: É, [13 o futebol. 13]

P: Futebol? Você chegou a sonhar em ser um jogador de futebol?

R: Sim. [14 Acho que todos moleques quando... quer o primeiro presente uma bola, né? Mas sempre sonham. 14]

P: No caso, você tentou lutar por esse sonho, entrou numa escolinha de futebol?

R: [15 Eu tentei, 15] mas eu [16 me contundi aos 14 anos e desisti, desisti. 16]

P: No caso, como foi seu primeiro dia na escola?

R: Na minha escola? [17 Foi entusiasmo total, conheci novos colegas, conheci a escola, fazer lição de casa, tudo isso, né? 17]

P: A faculdade foi a mesma coisa ou não?

R: A faculdade foi um pouco... Não, [18 a faculdade, já via com um pouco de dificuldade. Achando que ia ser difícil, uma batalha árdua, muito trabalhoso, mas, aos poucos, eu fui me acostumando. 18]

P: No caso, você tá trabalhando atualmente?

R: Trabalho.

P: Trabalha onde?

R: [19 Teleoperador de call center.

P: Call center. Onde?

R: Na JJJJ. 19]

P: Mas esse é o seu primeiro trabalho ou não?

R: No ramo... de ramo, sim. Porque eu já trabalhei no... Não, é o meu terceiro trabalho, né? Sempre trabalhei em call center, sempre em call center, mas é minha terceira empresa.

P: No caso, você já está procurando alguma coisa...

R: Não.

P: Na área que você estuda?

R: Sim. [20 Sempre procuro estágio, 20] alguma maneira de conciliar faculdade e emprego. Sempre eu tive dificuldade na conciliação. Às vezes tinha emprego muito tarde e o estudo

também não encaixava.

P: No caso, qual os seus planos pro futuro?

R: Pro futuro? A princípio é [21 montar um grupo de colegas e fazer uma agência experimental. 21] Para ver o que dá.

P: Ah, sim. No caso, só voltando um pouco na parte do seu pai, onde ele é ministro religioso?

R: [6b Na KKKK. 6b]

P: Ah, sim. Aí, no caso, uma última pergunta, tem alguma coisa no passado que você gostaria de mudar ou não?

R: Não, [22 não tenho nenhum arrependimento de alguma coisa que eu fiz no passado ou algum ato que alguém fez comigo. Não. Tudo perdoado, tudo feito, passado é passado. 22] Nada de alterar ele.

P: Ok. Obrigado pela entrevista.

R: Valeu.

ENTREVISTA 8

R: [1 XXXX, 1] [2 tenho 30 anos... 2]

P: É de LLLL...?

R: É, [3 eu nasci em LLLL, 3] morei pouco tempo lá. Pouco tempo, não, até os oito anos. [4 Aí, morei em RRRR, EEEE (estado), depois eu morei em FFFF, depois em DDDD... 4] Agora aqui. Meu pai mudava muito, viajava muito, aí [4b a gente sempre mudou muito. 4b] [5 Mudei muito de colégio também. Estudei em uns catorze. 5] E sempre, mesmo nas cidades que a gente morava, a gente sempre mudava de casa, sempre mudando de amizade, local, vizinho...

P: Mas porque, a profissão do seu pai...

R: Não, não, ele trabalhava na JJJJ, era bancário... Mas, sei lá, a vida foi levando ele... Na verdade, a gente mudou para GGGG (região), RRRR, EEEE, quando ele queria morar perto de onde nasceu, porque ele era do NNNN, aí ele foi para lá... sei lá, pra buscar as origens dele; Só que não deu certo, né? Pra gente lá... interiorzão, (...) era atrasado. Aí acabou voltando pra FFFF.

P: Sua mãe?

R: Minha mãe é costureira, trabalhou a vida inteira em casa, ateliê. Onde a gente morava ela botava cartaz nos postes: Costura-se.

P: (...) ?

R: Na verdade, eu nunca vivi muito tempo em nenhum lugar, eu nunca criei raízes assim,

então não sei como é... [6 Sei lá, tive amigos que sempre estudaram a vida inteira num colégio só. Tinha aqueles amigos (...) 6] [7 eu realmente faço amizade rápido e (...) 7] até hoje, [8 isso reflete hoje é até difícil de fazer amizade, de criar um vínculo rápido. 8] Morei mais tempo em FFFF, então, treze anos lá. De lá eu tenho meus amigos de infância, eu acho que é mais ou menos de lá...

P: Você prestou vestibular, estava aonde?

R: Primeiro eu fiz, em 98, [...] [9 eu fiz SSSS. 9] Estudei, me formei, ainda [10 trabalhei cinco anos na área, mesmo antes de formar. Só que aí (...) aquela rotina ali, eu queria uma coisa dinâmica, essa coisa que... 10] SSSS, eu chegava de manhã, eu sabia tudo que eu ia fazer no dia. Eu sabia como ia ser a semana, o mês, fechar IIII, fazer YYYY... e [11 aquilo estava me deixando maluco, assim... eu não quero isso para minha vida... 11] Eu sempre gostava de ler jornal, de saber das notícias, de contar para os outros as notícias, aí comecei a pesquisar e [12 decidi fazer jornalismo. 12]

P: E isso você fez aonde?

R: [9b Lá em FFFF, fiz na CCCC de lá. 9b] Na verdade, quando eu terminei a faculdade eu queria deixar a SSSS, não tinha pensado em jornalismo ainda. Daí eu pensei em fazer direito também. Comecei a fazer cursinho lá pra (...) na federal de lá, mas no meio do caminho eu parei. Quando você estava falando, eu me lembrei. Fazer direito vai ser praticamente a mesma coisa. SSSS tem muita matéria de direito, toda ela é baseada em leis. Daí eu falei: “Cara, eu vou...” A decisão de mudar radicalmente, aí eu decidi vir para cá, estudei lá mesmo. [13 Fiz vestibular aqui a primeira vez, não passei. 13] [14 Passei na VVVV, comecei a fazer lá, mas no primeiro semestre eu já (...) 14] meio assim, segunda opção... vou fazer outra faculdade, me formar, estava com vontade de fazer jornalismo. [15 Aí eu larguei. 15] Fiquei três meses lá, vim pra cá só para ficar aqui, trabalhar aqui, estudar a noite e tal. Comecei a trabalhar num escritório e estudar à noite, [16 fazia cursinho 16] no DDDD, no HHHH. Eu morava ali do lado...

P: Você morava sozinho?

R: É, eu morei em pensionato, até hoje. [17 Desde que eu vim para cá, em 2005 17] moro em pensionato. [18 Acontece que outra vez eu não passei de novo, 18] aí vou tentar mais uma vez, aí se eu não conseguir (...) ia desistir mesmo. [19 Aí passei, no final do ano. Em 2007 comecei. 19] Agora vou me formar no final do ano, mas eu tô pensando o que que eu vou fazer da vida depois.

P: Você continua trabalhando com SSSS agora ou (...)?

R: Não, parei. Depois que eu vim para faculdade, meu estágio terminei metade do ano passado. Falei com meu pai, ele tá me ajudando agora, estou estudando mais, estou fazendo curso...

P: O estágio era do que?

R: Era WWW, numa PPPP, OOOO. ÇÇÇÇ, você pega uma TTTT, entrevista o BBBB (...) o que é que foi aquela BBBB. Traduzir de uma forma simples para o público leigo, que não entende nada do assunto, lê aquela matéria e...

P: (...)

R: É, já acabei, praticamente, é só o TCC. Eu achei o curso muito ruim. Eu ouvia todo mundo

falar antes: “Ah, na RRRR é ruim o curso”. Achava que era coisa de quem está lá e está esnobando... Mas, realmente, é um descaso total. O professor não tá nem aí, o aluno é vencido, não se importa muito, não estuda, qualquer trabalho que você faz você tira 9, aí acaba você empurrando com a barriga. No meu caso eu acho que empurrei mais que a barriga que os meus colegas. Não é que eu não goste do curso de jornalismo, mas acho que o curso é bem ruim, falta muita coisa. Mas com a profissão, quando eu trabalhei, quando eu fiz as primeiras entrevistas (...)

Interrupção da professora ao longe

P: Tem alguma coisa...

R: Não especificamente, mais impresso ou internet, gosto de política, saúde, educação, mas ainda estou perdido... Se você me pergunta o que eu quero fazer eu não...

P: (...) de SSSS é uma mudança (...)

R: É, foi uma mudança muito... Como você não aproveita muita coisa aqui no jornalismo da... SSSS é uma área bem técnica. Se você conversar com SSSS, se não for da área não vai entender direito o que a gente tá falando. Jornalismo, não, jornalismo todo mundo adora dar um pitaco. “Ah, é fácil fazer isso”. Escreve um texto: “Ah, eu escreveria melhor”. Então é... Foi um recomeço na minha vida fazer jornalismo. Começar do zero praticamente. Tá bom?

ENTREVISTA 9

P: Como que é seu nome?

R: XXXX.

P: XXXX...?

R: XXXX...

P: XXXX com DD ou VV?

R: Com VV. Meu nome, você pode errar, já colocaram... FFFF com H... Isso, mas já erraram meus OOOO nomes: XXXX com W, XXXX com G, XXXX com um U só, que é com dois, e XXXX com K...

P: Ah, é XXXX?

R: É [1 XXXX, 1] mas o nome jornalístico é XXXX.

P: Quantos anos você tem?

R: [2 Tenho vinte anos... 2]

P: Aqui na YYYY.

R: [3 Isso. Faço Jornalismo, estou no quinto semestre... 3]

P: Você (...) Jornalismo?

R: Então, não e sim... Porque com 10, 11 anos eu comecei a ler revistas... [4 eu sempre gostei de ler, 4] mas aí eu comecei a assinar revistas – (...) Superinteressante, Placar - e fui, e fui até chegar na idade que a gente começa a pensar o que quer fazer, que é o primeiro colegial e tal... E pensando no que eu poderia fazer, eu [5 ficava em dúvida na Engenharia Civil, que é a profissão do meu pai, 5] que, tipo, você tem toda... [6 Eu teria o suporte do meu pai, 6] teria contato com engenheiro, teria uma empresa, tipo, por mais que eu não gostasse, eu pensava; porque era uma coisa que podia dar certo... Mas [4b eu tinha esse lado de gostar de ler e escrever 4b] e as pessoas falavam “Ah, XXXX, você pode ser jornalista... Por que não? Você gosta e tal...” E eu fui pensando, pensando... Comecei a assinar jornal, comecei a assinar a Folha de S. Paulo e também me interessei pela outra vertente do jornalismo, que é jornalismo diário e tal... E também gostei. Aí chegando ao terceiro colegial... Para você ter uma ideia, [7 até um dia antes do vestibular, da inscrição, eu não sabia o que eu ia por... 7] Eu [8 não sabia se eu ia por Jornalismo ou se ia por engenharia, ou mesmo direito... 8] eu estava... Na hora assim, foi jornalismo, e aí passei no vestibular, passei de primeira, do terceiro colegial. Vim para cá, não conhecia muito da profissão, tipo, eu sempre lia as revistas, mas não pesquisava sobre a profissão em si, sobre o jornalismo... Lógico que a gente ouve falar dos mais famosos, dos antigos e tal. Por exemplo, muita gente boa eu estou conhecendo só na faculdade. Acho que acontece muito... Não é só meu lado, é pouca gente, eu te diria que uns 10%, 20% da gente que chega conhecendo bastante da profissão. Acho que a gente vai descobrindo o jornalismo na faculdade...

P: Você falou que chegou... Você não é daqui?

R: Não, [9 sou do interior. De TTTT... 9] e então, você falou que nunca tinha saído muito de São Paulo, não é? O meu é quase que o extremo oposto, [10 eu sempre viajei bastante... Para fora, não; mas o Brasil viajei bastante. 10] Só que [11 para São Paulo eu nunca tinha vindo, 11] isso é que é gozado. [12 Eu vim em 2008 12] – [13 eu passei em 2009, vim para aqui em 2009. 13] [12b Em 2008, eu vim trazer o meu primo 12b] para fazer uma prova de bolsa do Tamandaré, foi a primeira vez que eu entrei na cidade. Antes, o que eu conhecia de São Paulo? Só cruzando a Marginal Tietê, para ir para Ubatuba, para ir para Aparecida, que a gente cruza por São Paulo. Mas nunca tinha vindo para São Paulo. Então, [14 para mim foi aquela típica história do cara que sai do interior, 14] minha cidade não é tão pequena, é 100 mil habitantes, e tem SSSS, JJJJ por perto... Mas é [14b aquele cara que sai do interior e chega na metrópole grande. 14b] Pode acontecer duas coisas com essa pessoa: você pode amar ou odiar. [15 E comigo, eu amei. 15]

P: Mas você sente falta de lá, se você tivesse que escolher entre ficar aqui e voltar?

R: Não... eu pretendo ficar aqui por um bom tempo... Eu sinto falta de meus pais e tal, mas é uma coisa que... Eu morei sozinho no primeiro semestre, mas depois dividi apartamento... quando eu era sozinho, às vezes sentia mais (...) Mas agora eu tô com a minha vida, a gente está trabalhando já, estagiando e tal e a gente... Eu volto para TTTT, meus pais vêm me visitar... É uma média de uma vez por mês assim. Então eu acho que criei já uma independência muito boa já...

P: Você trabalha aonde?

R: Então, eu estava... Eu trabalhei aqui no UUUU, eu saí em janeiro, e em janeiro fui para o PPPP. Daí, em março, no finalzinho de março [16 eu fiz uma entrevista na CCCC e passei. 16] Daí eles pediram para eu agilizar o processo, para começar o quanto antes. Eu fui, sai

correndo do meu estágio, só que o RH da CCCC é uma porcaria, se atrapalhou toda e demoraram e tal, e eu estou até agora, sem trabalhar ainda, e eu [17 acho que eu vou começar sexta feira, vou fazer integração e tal e vou para o site, para o CCCC, para o DDDD. 17]

P: Onde você mora... É república?

R: Então... é eu morei numa república, daí, desde agosto de 2009 eu divido o apartamento com um amigo meu. Eu morava perto do SSSS, agora eu estou morando perto do ÇÇÇÇ. Mudei para lá no comecinho do ano.

P: Como que foi viver a transição de viver sozinho, depois viver em república e agora viver com o amigo? O que que você preferiu mais e quais foram os desafios de cada um?

R: A minha república, digamos assim, que eu considero o sozinho, porque era assim, eu tinha minha suíte, só que a gente pode dividir a cozinha. Era por andar, assim, era um predinho. Então, tipo, lá eu morei sozinho e numa república também, entendeu? Era bom... O lado bom de morar sozinho, de morar na república, enfim, é que eu entrava no meu quarto, lá - eu tinha meu quarto - eu tinha mais privacidade. Por incrível que pareça, na minha república eu tinha mais privacidade, porque, no apartamento, o que é que aconteceu? É um amigo meu, a gente faz tudo junto, tipo, a mesma sala...

P: Vocês dividem quarto?

R: Não, cada um tem o seu quarto... Só que a gente está sempre na sala, está sempre assistindo TV, usando o notebook... A gente namora duas meninas da mesma sala, que são amigas. Então elas estão lá também... Não que eu não goste... Mas antes eu conseguia, por exemplo, no domingo eu conseguia ler o meu geral. Leitura de domingo, o jornal tem mais histórias e tal, eu conseguia ler mais do que agora. Porque às vezes você acaba indo jogar vídeo game, você acaba indo... ficando na cozinha, conversando e tal... então mudou nesse sentido.

Interrupção do professor ao longe

P: (...) em que área do jornalismo?

R: Então, pergunta difícil essa... Tem as áreas que eu não... Não é nem que eu não goste, é que eu não entendo, que eu não entendo. Que é economia, que é... Cultura eu gosto, mas acho que tenho pouca bagagem cultural para poder falar do tema. Então o que eu acabo gostando é cidades, é cotidiano, que é quase a mesma coisa. É esportes, que eu gosto bastante, mas eu me vejo... Eu não entrei na área de esportes ainda. Eu acho que para quem quer começar em esportes, tem de começar o quanto antes. Eu estou ficando velho, entre aspas, então eu estou perdendo meu tempo. As histórias que eu vejo de jornalistas famosos no esporte, hoje, comentaristas e tal, eles começaram com 17, 18 anos, eles entraram. E eu já estou com 20 anos e quem sabe agora na CCCC eu tenha contatos, na KKKK, eu consiga enveredar por esse caminho. Mas, por enquanto, o que eu gosto mesmo é essa área de cidades, cotidiano, atualidades. Então, é o que eu mais gosto...

P: E já pensou em trabalhar em (...)

R: Minha resposta no primeiro ano de faculdade, seria não... Agora, gostaria de experiência, para saber como é, para ter esse outro contato mesmo, para ver se é o mal que falam...

Interrupção da professora ao longe

R: É isso.

ENTREVISTA 10

P: Qual o seu nome completo?

R: [1 XXXX. 1]

P: Quantos anos você tem?

R: [2 19. 2]

P: Porque você resolveu prestar jornalismo?

R: Eu resolvi prestar jornalismo porque eu gosto.... [3 sempre gostei de escrever, 3] [4 sempre em interessei por atualidades 4] e é isso. [5 É o que mais combina. 5]

P: Você saiu direto do ensino médio e entrou na faculdade?

R: Não, fiz um ano de cursinho.

P: E quando você terminou o ensino médio, você já sabia que era jornalismo?

R: [6 Já, já tinha prestado jornalismo, mas não passei. 6]

P: Você mora com seus pais?

R: Moro com minha mãe e com meu irmão.

P: Seu irmão é mais novo, mais velho?

R: Mais velho. 21 anos.

P: Ele já fez algum curso? Ele é formado?

R: Ele é formado na JJJJ.

P: E ele exerce a profissão?

R: Não, ele tá estudando pra tentar curso de fiscal.

P: Fiscal.

R: Fiscal do Banco Central, alguma coisa assim.

P: Mas na área dele.

R: Sim.

P: Ah.... É, seus pais são separados?

R: Separados.

P: Mas você tem contato com seu pai?

R: Tenho, mora perto da minha casa.

P: Como foi a experiência de entrar na YYYY pra você?

R: [7 Foi muito boa, porque eu fiquei idealizando esse momento o ano inteiro e quando você passa e vê aquilo na realidade.... 7]

P: Você achava que era, tipo, inalcançável?

R: [8 No começo, parece muito inalcançável. 8] Aliás, [9 quanto mais você faz cursinho, mais inalcançável parece. 9] Mas depois, não sei, depois das provas eu tava meio confiante, porque eu achei que eu tinha ido bem. [10 Eu tinha estudado o ano inteiro, 10] então eu pensei: “Ah, eu tenho boas chances. Se eu não tenho boas chances de passar, quem vai ter?”.

P: ...

R: [11 Eu sou de aquário. 11]

P: Quando você faz aniversário?

R: 13 de fevereiro.

P: Ah, você já fez.

R: Já fiz.

P: Você gosta dessas coisas de signo?

R: Não, eu não acredito em astrologia não.

P: Ah, não.

R: Não. (risos)

P: E você falou o signo..... você vê o povo perguntando?

R: É, porque [12 eu tenho, eu conheço gente que se importa muito com signo, essas coisas. 12] E [13 falam que eu não sou um bom aquariano 13] e eu nunca entendi porque.

P: ...

R: Não sei nada de astrologia.

P: Nem se interessa

R: Nem me interessa.

P: Você gosta de ler?

R: Gosto muito de ler, tô sempre lendo. Pelo menos um livro.

P: E... E... Hummm. Não sei. Você está ansioso no momento?

R: Se eu estou ansioso? Não. (risos) Eu sou assim.

P: O que que você fez nesse feriado?

R: Eu fui visitar os meus avós em TTTT e depois eu saí com meus amigos.

P: Seus amigos de lá ou daqui?

R: Não, depois que eu voltei, eu saí com os amigos.

P: Você ainda mantém contato com o pessoal do colégio, do cursinho?

R: Não diria muito, mas mantenho. Mais com o pessoal do colégio.

P: E seus amigos tão fazendo o que? Na faculdade, no cursinho?

R: Tem alguns em faculdade, tem alguns na USP, na Poli, na FAU. Tem outros fazendo Unesp, Unicamp e outros que não fazem nada. Nem cursinho.

P: E você não trabalha?

R: Não, não trabalho. Vou procurar estágio. No segundo semestre.

P: No segundo semestre. [...]

R: Sim.

P: E você acha que vai seguir pra que parte do jornalismo? Reportagem, redação, editoração?

R: [14 No momento, eu imagino redação, 14] mas [15 eu sei que isso ainda pode mudar muito eu estudar aqui. 15] [16 Esportivo eu também penso. 16]

P: Você gosta de esporte?

R: Gosto de jornalismo esportivo.

P: Pratica algum?

R: Não pratico. (risos)

P: Não gostari....

R: Não pratico... [17 pratico pra me divertir, 17] não pratico geralmente.

P: Mas você gosta só de entender todos os esportes, de falar.

R: Eu gosto de assistir, gosto de entender, gosto de conversar sobre esporte. E gosto de praticar eventualmente.

P: E você tem alguma preferência? Futebol?

R: [18 Futebol, de preferência. Mas eu gosto geralmente de qualquer coisa. 18] Não gosto muito de basquete.

P: Ah,

R: Tá bom.

P: Obrigada.

R: Tchau.

P: Quando eu escrever o perfil...

P: Você nasceu aonde? É daqui de São Paulo?

R: Aqui em São Paulo mesmo...

P: Aonde? Em qual bairro?

R: Eu nasci no NNNN, (...) e eu nasci aqui mesmo, do lado da MMMM. Eu sempre morei aqui do lado.

P: Sua família é daqui?

R: Meu pai e minha mãe são daqui também.

P: Os avós... tem alguma descendência...

R: Meu avô é descendente de italiano e minha avó... Assim, por parte de pai é italiano, e minha avó é filha de uma portuguesa com um índio. E por outra parte, da minha mãe, é espanhol com português. Na verdade eu não sei direito, eu não lembro... É uma mistura...

P: Morou a vida inteira aqui em São Paulo? E tem alguma história da sua infância que você acha que te marcou muito...

R: Sei lá... Não que me lembre, assim... Sei lá. [1 A coisa que mais me marca a vida inteira assim, são meus pais, 1] por que tenho uma relação maravilhosa com eles...

P: Você praticou esportes na infância, você... algum curso de teatro, você fez?

R: Não... eu jogava vôlei, mas eu era meio (...) Mas [2 eu acho que o que eu sempre gostei no colégio foi política, sempre adorei... 2] Porque, assim, [3 meus pais eles militaram bastante na faculdade. 3] Meus pais, [4 eles se conheceram na faculdade de direito 4] e os dois não gostaram muito, principalmente minha mãe... Ah, fazer a YYYY, vou sair, maior piração e tal, aí eles continuaram, mas militaram bastante, [5 ajudaram a fundação do UUUU. 5] Então eles tiveram esse histórico de militância, então sempre olhei isso e eu achava o máximo. Nossa, quero isso pra minha vida, quero participar de política, tal.

E, aí, no colégio, [6 sempre gostei disso, então aula de história era aquela aula que eu tava: “Nossa! Meu Deus!”. 6] E era muito engraçado porque meu colégio era bem classe média, classe média alta... classe média... e o pessoal... e [7 eu era sempre a que... sei lá, todo mundo sempre pensava diferente de mim 7] e falava as coisas.

No colégio, eu lembro que na primeira eleição que o Lula foi eleito, todos os pais dos meus amigos odiavam o Lula porque ele era “burro” e “falava errado”. E eu sempre, meu, meu pai é o diferente de todo mundo... eu sempre... mas [8 eu sempre no colégio brigava com meus amigos

P: Defendia...

R: Eu sempre defendia alguma coisa, que eles achavam errado... 8] Sei lá, desde aborto até...

P: Você falou que seu pais fizeram direito. Eles trabalham com o quê? Com direito mesmo?

R: Então, minha mãe ela se formou, mas ela não gostou. Ela começou a dar aula de inglês. Ela dá aula de inglês na TTTT, há maior cara. E hoje em dia ela (...) e faz letras aqui.

P: E seu pai?

R: Meu pai ele é FFFF. Ele prestou concurso, passou...

P: E como eles dois começaram a se envolver com a política?

R: Assim, lá na faculdade eles começaram a (...) as pessoas, o pessoal do centro acadêmico, e tinha um professor lá, também, KKKK, ele é bem famoso e tal, escreveu um negócio chamado RRRR, que era meio um manifesto contra a ditadura e tudo. Aí, faz reunião, conhece esse, conhece aquele, começaram... Assim, por exemplo, eles não são filiados ao partido, mas sempre se envolveram bastante, passeata... É legal, eles têm álbuns. Eles têm muitos álbuns, aí eu pego os álbuns deles, e “a gente na Diretas Já”, “a gente no comício”. Era legal

P: Você já pensou em fazer algum trabalho assim...? Alguma pesquisa com esse tema de seus pais?

R: Eu até pensei, sabia? Eu gosto bastante. [Eu faço parte do centro acadêmico lá na PPPP, e eu gosto bastante (...) ah, não sei... Política é difícil... é complicado.

P: Você falou que faz história aqui na GGGG...

R: Então, prioridade... é muito louco, porque queria direito, [9 eu pensava em direito porque eu queria ser defensora pública, era o meu sonho... Era meio uma visão idealizada... Fazer justiça, defender quem não tem dinheiro e tal... 9] E aí eu prestei direto do colégio, e eu não passei na GGGG, passei na PPPP, e eu fiquei muito na dúvida se eu ia ou não, porque a PPPP ia ser minha segunda opção, se eu não passasse na GGGG, ia para o cursinho e ia fazer tudo de novo. Aí de repente eu falei: “Vou fazer um ano de cursinho, vou tentar”. Aí eu fui fazer no SSSS - está gravando? Está pegando bem? - aí eu fui para o SSSS, lá em OOOO. Diziam que era ótimo em humanas. Eu fui. E muito engraçado, porque meu namorado... Foi engraçado porque eu tinha acabado de namorar um menino (...) aí a gente prestou a prova de bolsa, e a gente pegou o mesmo tipo de bolsa e ficava na mesma sala. E ele também queria fazer direito, na época. E, assim, todo mundo odeia cursinho, mas eu amei o meu, foi muito legal, muito mesmo. Professores muito cabeça aberta. Nossa! Eu lembro de uns professores assim, uns caras com umas histórias de vida muito louca, cara que fez jornalismo, filosofia... quer dizer, começou jornalismo, filosofia, história, não terminou nada O pai dele falava: “Ah, vocês são fracassados”. E acabou, tipo, o cara era foda. Tinha coisa de cinema, muita coisa, abriu muito minha cabeça... E [10 aí eu comecei a ver que eu não sabia se eu queria direito, a formalidade do direito, a burocracia. Eu achava assim insuportável... 10] eu falava assim, meu, mesmo o dia-a-dia não sabia se eu ia (...). Aí comecei a pensar no que eu queria, e aí eu não sabia, e eu fiquei louca, porque eu falei: nossa, eu estou estudando um monte e eu não sei nem para que eu estou estudando... Aquela coisa. [11 Aí eu comecei a ver que eu queria trabalhar com gente, vendo gente, conversando com gente, que eu adorava conhecer gente nova, 11] que aí, eu falei, meu, quero um trabalho dinâmico, na rua, e eu que eu ia adorar ser repórter. Acho que repórter eu ia gostar muito de, sei lá, ver uma realidade totalmente diferente da minha, você ir lá, conhecer... [12 Vou prestar jornalismo. 12] E aí tinha acabado de cair o diploma, e todo mundo: “Ah, vai fazer Jornalismo...”

P: Você está no começo do curso?

R: Estou no segundo ano. Aí foi maior tenso, porque ficava todo mundo: “Ah, nossa!”. Eu falei: “Ah, eu vou, acho que vou gostar...” (...) Aí eu prestei, e não passei na GGGG... Aí, foi muito tenso, na real, porque eu não passei na DDDD e eu passei... Se eu tivesse prestado à noite eu teria passado, mas eu prestei de manhã... Na verdade, eu teria passado se eu tivesse preparado (...) interesse de vaga remanescente, um negócio assim... porque [13 eu passei na PPPP 13] e aí falei: “Ah, vou fazer PPPP”. E hoje em dia eu olho e digo: “Nossa, ainda bem

que eu passei aqui”. Odeio essas pessoas que ficam falando mal: Não passei, lá é ruim”. Acho ridículo, acho que o curso lá deve ser ótimo. Olha, hoje em dia a PPPP eu acho que tem mais minha cara, assim...

Interrupção da professora ao longe

Sei lá, porque lá tem uma linha bem politizada, acho que ia sentir falta (...) a não ser essa convivência. Você vai lá no HHHH tem mil coisas rolando e tal, e aí e mesmo a linha assim (...) que é uma linha bem... que o curso é bem... Sei lá, os professores escrevem na IIII, e eu gosto muito deles, mas às vezes eles também são meio... só critica, critica, critica (...), mas é legal, gosto muito da linha de lá, adoro, pegou...

P: E o que você pretende (...)?

R: Ah, cara, não sei... Esse ano... Até o ano passado (...) sei lá, eu entrei na PPPP esperando encontrar um monte de pessoas com a mente aberta, mas minha sala, sei lá... tenho muita dificuldade para lidar com as pessoas, eu fiquei meio mal uma época, apesar de estar gostando do curso. E [14 eu sempre quis fazer história, 14] sempre soube que eu não queria ir pra área acadêmica, dar aula, eu achava que queria fazer história mais como hobby. Aí o ano passado eu resolvi presar. [15 Prestei e agora eu estou fazendo as duas... 15] não é que eu não sei o que eu quero... acho que eu quero fazer uma coisa como perfil, acho que eu quero ser jornalista, mas não (...), ser repórter, ir para a rua, e sei lá... “Ah, quero trabalhar na Folha de S. Paulo... Na Globo...” Não... Legal, profissão repórter... Às vezes eu fico até um pouco triste porque você vê algumas coisas do jornalismo, a concorrência, essa coisas... ou mesmo as possibilidades que você tem tão reduzidas... Um textinho mínimo e tá todo mundo ali louco pra ... Eu acho isso horrível, assim... eu acho isso muito tenso... Eu acho que eu queria fazer alguma coisa como perfil, viajar, talvez...

P: Trabalhar com pessoas...

R: Com pessoas, com certeza. Com pessoas.

P: Acho que tá bom, né

R: Tá ótimo. Falei demais até.

ENTREVISTA 12

P: Seu nome?

R: [1 XXXX.

P: XXXX?

R: XXXX. 1]

P: XXXX, me conta um pouquinho da sua história de vida. Se você preferir, a partir da sua infância. O que mais te marcou na sua infância? E aí você pode ir me contando de lá até os

dias atuais. O que mais te marcou. Assim, o que você não esquece jamais. Conta pra mim.

R: Bom, minha história de vida é.... [2 Eu sempre, desde pequena, eu sempre estudei em dois colégios. 2] [3 Isso me marcou.

P: Porque?

R: Eu ficava o dia inteiro na escola, né? 3] Eu ia pra um colégio e depois eu ia pra um outro colégio e, como eu posso falar, isso meio que me angustiou, né?

[Recomeça]

P: XXXX, me conta alguma coisa, então, me conta alguma coisa da sua vida, algum fato marcante.

R: [4 Um fato marcante? Bom, eu namorei quase oito anos da minha vida e há quase três anos eu tô solteira, 4] né? Foi uma pessoa que marcou muito a minha vida nesse período. Desde pequena, [5 desde os 17 anos eu estive com essa pessoa 5] e, assim, [6 eu convivi com ela, vivi muitos momentos. Vivía na casa dele, na casa dessa pessoa, ela vivia na minha. Fizemos, estudamos juntos 6] e a relação terminou, assim, por telefone. Nem teve um término, terminou por telefone. [7 Isso machucou muito, mas eu perdoei e, agora, assim, tô feliz. 7]

P: E você não é jornalista?

R: Não sou jornalista. [8 Eu sou formada em JJJJ 8] e fiz MBA em marketing. Não sou jornalista.

P: E você trabalha...

R: Eu trabalho com a comunicação interna de uma empresa de OOOO.

P: Você disse também que estudou em duas escolas.

R: Isso.

P: Quando jovem.

R: Isso.

P: Como que foi essa situação? Como você encarou essa situação?

R: Como eu falei, [9 era difícil, porque eu ficava o dia inteiro na escola. Era cansativo, 9] por que [10 eu não via direito minha mãe. Ela só... Ela me buscava 8h da noite na escola. 10] [11 Eu ficava o dia inteiro com amigos, colegas de classe 11] e isso, assim, não foi tão bom pra mim. Não tenho experiências muito boas.

P: Você acha, que, de certa forma, você perdeu um pouco da sua infância?

R: [12 Sim. Sim. 12]

P: De brincar na rua ou brincar de boneca?

R: [13 Sim. Sim. 13]

P: E você é filha única?

R: Não, tenho uma irmã.

P: Que também teve uma vida semelhante à sua?

R: Sim. Sim. [...] o dia inteiro.

P: E essa intenção de fazer JJJJ veio dessa parte de estudar tanto ou não tem muito a ver?

R: Não. Eu fiz JJJJ... Assim, na realidade, se tivesse que voltar, eu teria feito arquitetura, não teria feito JJJJ. Eu fiz JJJJ pensando no UUUU. Eu queria aprender KKKK, enfim... aprender KKKK. Por isso eu fiz JJJJ.

P: E porque a vontade de aprender KKKK?

R: Não sei, é que eu caí de paraquedas mesmo no curso. Mas [14 se eu tivesse feito, se eu tivesse que voltar ao passado, eu teria feito arquitetura, 14] porque eu adoro decoração, arquitetura, designer, tudo isso.

P: Então você gos..

R: Gosto de reforma de casa.

P: E você acha que é tarde pra...

R: Não. Não. (risos)

P: Você se considera uma pessoa que corre atrás dos seus sonhos ou que deixa a desejar?

R: Não. Eu corro atrás dos meus sonhos. Sempre estou fazendo alguma coisa... Eu não tô fazendo faculdade de arquitetura, mas eu sempre procuro ver revistas que falam disso, de arquitetura, de decoração de ambientes. Sempre estou fazendo alguma coisa na minha casa, enfim...

P: E depois desse namoro você acha que ainda... você acredita num grande amor? Acha que vai encontrar uma pessoa que... pra amar a vida inteira, casar. Você acredita nisso ou ficou descrente depois desse fim? De namoro.

R: [15 Eu acredito que tenha, tem sim um grande amor. 15]

P: Tem?

R: Tem. (Risos)

P: E, hoje, seu grande sonho, qual é?

R: O meu grande sonho?

P: O que você mais quer? Qual o seu maior desejo no momento?

R: ... Seria comprar uma casa, um imóvel pra mim.

P: Seu?

R: Isso, meu. Reformar do meu jeito. Esse é meu sonho.

P: Quanto anos?

R: 27, tenho 27.

P: Bom...

ENTREVISTA 13

P: Fala o seu nome inteiro.

R: [1 XXXX. 1]

P: Você tem quantos anos?

R: [2 45 2]

P: Qual a sua relação com o jornalismo?

R: [3 Eu comecei a fazer jornalismo no ano passado, 3] [4 eu sou pastor também, 4] e dentro do nosso YYYY, nós temos uma faculdade, e foi aberto, [5 os primeiros cursos são esses, TV... Rádio e TV e jornalismo. 5] [6 Optei por jornalismo 6] porque foi o que mais eu me identifiquei mesmo. [7 Já tinha um pouco de interesse, gosto de fotografia também... 7] e foi aí que houve essa relação com o jornalismo. Surgiu aí e não me arrependi não, tá legal.

P: E antes, você já tinha trabalhado com jornalismo?

R: Não. Com jornalismo, diretamente assim, não; [8 tinha feito outros tipos de trabalhos com público, na parte de seminários, 8] mas nada de jornalismo mesmo, diretamente.

P: E que outras áreas você já trabalhou, então?

R: Sou técnico também em artes gráficas, sou fotógrafo free lancer, já tive comércio também. A vida é bem agitada aí. Estudar bastante também, fiz vários cursos, as atividades de seminários (...), workshops.

P: Como você acha que o jornalismo vai dialogar assim com as atividades que você fazia antes? Você pretende, de certa forma, levar essas atividades junto ou você acha que agora, com jornalismo você vai começar uma outra fase de atuação?

R: Eu creio que vai ser junto, porque além da nossa atividade como pastor nós temos rádio e temos televisão também. (...) tem TV aberta, TV a cabo e também tem rádio. Então, dentro do nosso próprio trabalho mesmo (...) vai ser meio que paralelo (...) tanto na rádio como na TV. Então eu [9 creio que vai somar. 9] Na verdade a gente já tá até meio dentro.

P: Eu não entendi direito essa instituição que você faz aula, ela é um...?

R: É uma faculdade comum como qualquer outra aberta (...), mas [10 mantida, a mantenedora é a própria igreja, 10] mas [11 aberta a todas pessoas. 11]

P: E qual é a igreja?

R: [10b WWW. 10b] E é de alto nível, é bem estilosa, vamos dizer assim. Não tem logicamente o nome que outras tem, né? Porque é recente, mas tem uma qualidade muito boa. Tem um nível de aprovação pelo MEC boa também. E a qualidade dos professores são bons.

P: Você sempre se envolveu com religião?

R: [12 Sim, desde garoto. 12] Quando eu tinha mais ou menos... Eu [13 fiz o técnico em artes gráficas, já no Salesiano, 13] que era o DDDD. E depois dali, participava de algumas atividades, e logo depois eu [14 fiz parte de uma seita religiosa, dessas oriental, fiquei lá quase 18 anos 14] e depois eu [15 acabei migrando, vindo para a WWW e até hoje, tem

uma média de uns 10 anos. **15]** Minha vida totalmente (...) dessa parte religiosa, sim. E ali eu fui estudando, paralelo, exercendo as atividades. E onde chegou até hoje.

P: E você acha que essa sua ligação forte com o lado espiritual, você desenvolveu esse lado religioso, ela vem da sua família, vem dos seus pais, ou veio de você mesmo?

R: Não. Eu creio que... Lógico, **[16** uma parte a gente sofre influência da família. **16]** A família já tinha um pouco esse lado aí, **[17** por parte de pai, já, desde os meus avós. Eles são WWW. **17]** Agora, por parte de mãe, não; **[18** por parte de mãe é o tradicional mesmo no nosso país, que é o catolicismo, mas que muitas pessoas fala que é católica, mas não freqüenta. **18]** Só fala que é, porque nasceu na família, né? Mas não são frequentadores. **[19** Mas eu creio, assim, que surgiu de mim mesmo, a procura surgiu de mim mesmo. Desde de quando eu fui pro Salesiano para estudar, e depois eu acabei seguindo mesmo o caminho da (...). Nunca tive nenhuma pausa, que às vezes a pessoa pára, depois volta. Eu já fui direto mesmo. **19]**

P: E você já freqüentou três religiões diferentes, né?

R: **[20** É, garoto, fui ali no catolicismo, na parte dos Salesianos, do DDDD, **20]** e depois **[14b** fui para a seita religiosa oriental, chamada YYYY. Ali fiquei quase oito anos, fiz várias atividades, fui líder e tudo, sacerdote, **14b]** mas aí depois chegou um ponto que eu parei, pra ser WWW, como vocês falam, ser WWW e onde estou até hoje.

P: O fato de você ter acreditado em várias religiões diferentes você acha então que uma não exclui a outra, de alguma forma?

R: **[21** Eu creio assim, que o Deus, ele é único. **21]** Uma coisa é a pessoa ser espiritual, é o caráter espiritual da pessoa, e outra coisa é a pessoa ter o caráter humano dela. Toda pessoa tem que ter o seu caráter humano. **[22** E quando você (...) no seu caráter humano, você acaba indo de encontro com o caráter espiritual. E hoje eu vejo que o caráter espiritual, ele tá, para mim, em nossos conceitos, é em Jesus Cristo. **22]** A gente vive de acordo... A palavra cristã quer dizer (...) Cristo. Seguimos nesse caráter, o caráter de Cristo. Acho que isso não interfere na vida pessoal da pessoa, diretamente. Eu acho que a pessoa já tem que ter um caráter, um conceito, um bom senso, um siso, uma noção da vida, o que convém e o que não convém pra ela. Agora a parte da pessoa seguir já aí um outro princípio, (...) nós temos todos um modo de ver, de agir, de ser, que vai levar a pessoa a esse conceito, um modo de vida diferente, com as pessoas que deixam de fazer alguma coisa, faz outras. Com as pessoas que não deixam (...) que não tem nada a ver (...)

P: Então você não acha que não seria necessariamente ruim uma pessoa que não tem religião, não conseguiu desenvolver esse lado espiritual?

R: Não, **[23** é que nem estudar música, não é? A pessoa que estuda música é uma pessoa mais sensível, é mais perceptiva. Quem está com Jesus Cristo, tem uma relação mais íntima com Deus, de oração, tem outras coisas mais, leitura, (...) da palavra, a pessoa se torna uma pessoa mais apurada. É como a pessoa que é formada, tem uma outra capacidade, tem uma outra visão das coisas. O que eu prego na parte espiritual não é diferente. Lógico, a gente não tem essa ideia, esse desejo de querer ser melhor do ninguém, mas nós sabemos que nós desenvolvemos uma certa capacidade acima do normal, do natural. **23]**

(Voz da professora ao longe interrompe)

Acima do natural. Assim como uma professora, um cientista, um profissional, uma pessoa formada em alguma coisa, tem um vasto conhecimento. Então isso nos leva a isso também.

P: Mas ainda assim tem que ter um ímpeto inicial da pessoa, né?

R: Tudo é voluntário, não é? Acho que nada é obrigado. Acho que não é por força, não é por poder, não é por necessidade é por livre arbítrio mesmo. A pessoa tem que ter aquele desejo dela de ir lá. Eu acho (...) é bom, assim como a pessoa escolhe um esporte para praticar... A única diferença mesmo, e é uma diferença gritante que eu te posso dizer é que todos nós buscamos Deus. Um busca no esporte, outro busca na música, outro busca no rock, outro no... Não sei, em outras coisas. Todos nós temos esse vazio, essa necessidade de preencher isso aí.

P: E a sua atividade profissional sempre esteve atrelada ao seu envolvimento com a religião? Você exerceu outras coisas?

R: Não, não... Exerci outras coisas. Até quando eu estava na seita, eu era representante comercial, eu era comerciante também. Depois que eu vim para a WWW, só prego a palavra e [24 hoje eu faço fotografia, que é uma coisa que eu acabei tomando gosto e desenvolvi. 24] Então (...) fotógrafo. Então você querendo ou não querendo acaba surgindo oportunidades, as pessoas convidando, as pessoas precisando, até mesmo dentro da própria WWW. As pessoas mais conhecidas, as pessoas sabem que você faz aquilo e essas pessoas de dentro procuram, as pessoas de fora procuram (...)

P: Você é casado, né?

R: [25 Casado. 25]

P: Há quantos anos você é casado?

R: [26 Com essa minha esposa agora, que eu já fui casado uma vez, dois anos. 26] E fiquei quase uns 12 anos sozinho... riso

P: Você tem quantos filhos?

R: [27 Eu tenho cinco filhos... 27]

P: Qual é a faixa etária da idade deles?

R: O mais novo tem 12 anos...

P: E o mais velho?

R: 20 e... Ele vai ficar bravo se eu esquecer a idade dele... Ele tem 23.

P: E eles se envolveram de alguma forma com a religião?

R: Alguns sim. Só um que não é. (...) livre a pessoa. O mais velho que não é. (...) Ele tem assim, uma forma - como eu posso dizer? - mais centrada de viver. Não gosta de muita agitação, de balada, essas coisas. Um pouco diferente assim, gosta de skate e tal.

Interrupção da professora ao longe

P: Mais alguma coisa que você acha legal falar?

R: Eu acho que...

ENTREVISTA 14

P: Então, qual foi o fato mais marcante da sua vida?

R: Tem vários. Riso. Tem um monte. Deixa eu ver aqui.... Ah, ultimamente anda acontecendo muitas coisas, é muito difícil.

P: Quer dar um foco em alguma área?

R: Ah, não sei, qual você acha que é?

P: Não tem uma mais... é uma em cada área, sabe? Você acabou de entrar, né? O que você tá achando disso?

R: Para mim [1 foi uma grande vitória entrar na TTTT, 1] porque [2 eu saí do terceiro ano do colegial, era em 2008, 2] e eu fiz escola pública e [3 só prestei TTTT, na época, naquele vestibular, e não passei. 3] Aí eu [4 fui tentar PROUNI. Consegui uma bolsa para publicidade 4] lá, e aí, falei: “Ah, vou conhecer o curso, é comunicação, isso é uma área que eu quero”. E aí fui. Adorei a faculdade, adorei o curso, mas não estava conseguindo me manter lá, e [5 acabei percebendo também que não era muito publicidade que eu queria. 5] Sabia que era comunicação. Aí eu falei assim: “Acho que é jornalismo, porque é na área de comunicação e não é publicidade, só pode ser jornalismo”. Aí eu parei, [6 tranquei o LLLL no meio do ano 6] e [7 fui fazer cursinho. Fiz um semi cursinho, que é mais de quatro meses, 7] e prestei no final do ano. Aí prestei PPPP, SSSS, TTTT. [8 Passei só na SSSS. 8] Aí, desesperada, então, porque [9 meus pais tinham acabado de falecer, 9] eu achava que era a minha última opção e eu tinha que ir, porque não tinha outro jeito. Aí [10 fui para AAAA, fazer faculdade lá, 10] [11 fiquei até maio assim... 11] já não estava agüentando mais de saudade, não estava conseguindo me bancar lá também, porque é uma cidade muito cara e (...) universitária muito cara. [12 Aí falei: vou embora. Aí tranquei lá também e voltei, 12] [13 fiz outro semi. 13] E aí [12b foi no ano passado que tranquei, 12b] [13b fiz um semi no final do ano, 13b] [14 prestei. Aí só prestei TTTT e aí consegui entrar. 14] Quando eu vi meu nome lá, não acreditava, não conseguia acreditar.

P: Então, você está morando sozinha?

R: [15 Agora estou morando na casa de... são amigos dos meus pais. 15] É o advogado que era amigo dele, por enquanto eu tô morando lá.

P: (...)?

R: Então, eles eram separados. [16 Meu pai, ele teve infarto, parada cardíaca, não sei direito. 16] E [17 minha mãe sofreu um acidente de moto um mês depois, 17] ela e o namorado. A maior pancada, tudo de uma vez. Fiquei louca, né? Fudeu. Vou ter que ir para AAAA, vou ter que fazer alguma coisa, porque sem renda, não tinha renda nenhuma, o que é que eu ia fazer aqui? Não ia conseguir fazer uma particular, não ia conseguir fazer nada. Falei: “Eu vou embora”.

P: Você acha que entrar na TTTT te ajudou a superar tudo isso?

R: Assim, agora eu [18 comecei a trabalhar tem pouco tempo. Eu passei em um concurso

público, **18]** então não sei... Eu sinto que parece que vai dar certo. Está começando a dar certo... é tipo, é o empurrãozinho que eu estou sentindo de Deus pra, tipo, eu não parar, sabe? Porque, nossa, **[19** eu não tive apoio da família, **19]** da minha família porque, **[20** na época eu estava fazendo cursinho ainda, estava na época de prestar vestibular, aí eu parei, falei: “Não, não posso parar. Eu vou continuar fazendo cursinho. E vou prestar o vestibular”. **20]** E eu **[21** acho que essa atitude, parece que eles encararam essa minha atitude como se eu não gostasse dos meus pais, como se eu não amasse eles. **21]** Eles **[22** simplesmente me viraram a cara, falaram que eu não amava meus pais, e que eles não iam me considerar como neta, como sobrinha uma pessoa desse jeito. **22]** Eu falei: “Pronto. Beleza. Agora eu tô sozinha”. Aí eu continuei, fiz cursinho, continuei fazendo tudo. E agora **[23** fiz um pouquinho de tratamento psicológico, mas eu não senti muita diferença. **23]** Para mim não faz muita diferença você chegar para uma pessoa, contar tudo que você está sentindo, chorar e ir embora... **[24** é desabafar? Isso eu faço com minha amiga, faço com minha melhor amiga **24]** ou com meu namorado... Vou fazer com um estranho? Que é que vai me ajudar? Nada. **[23b** Fiquei três, quatro meses lá na SSSS passando com um psicólogo, falando, chorando, não fez diferença nenhuma. **23b]** E aí, agora, ter entrado na TTTT, ter conseguido passar nesse concurso público, parece que é Deus falando: “Filha, vai, porque se fosse para você parar, eu teria te levado junto”. Eu falei: “Mãe, pai, se fosse pra eu parar (...) eu não estaria aqui para continuar”. Parece que está dando certo.

P: Onde você está trabalhando?

R: **[18b** Na QQQQ... **18b]**

P: Faz o quê? Você vai nas casas?

R: Não, é atendimento interno de cliente. É lá mesmo, telefone, às vezes por internet... É bem gostoso, bem tranquilo. **[25** Eu já tinha estagiado lá, **25]** então **[26** quando eu vi que eu passei, nossa, fiquei super feliz. **26]** É **[27** um ambiente que eu já conheço, tenho um monte de amigos... **27]** É bem legal... Vão começar a dar certo as coisas...

P: Você tá gostando do curso?

R: **[28** Tô. Tô gostando. **28]** Tinha feito **[29** lá em AAAA, então os meses que fiquei lá me deu um gás para falar: não, é isso que eu quero... **29]** eu **[30** sinto falta de muita coisa lá. **30]** Parece que o enfoque que tinha lá era mais cultural... Não sei. É diferente, mas aqui, **[31** sabe quando você se sente em casa? Eu me sinto em casa aqui dentro. As pessoas, eu me sinto acolhida... **31]** **[32** sinto tipo, vou formar uma família, que eu vou ter amigos aqui... **32]** Essa experiência que eu tô tendo agora é fantástica. Às vezes eu não acredito que tá acontecendo.

P: Legal. Mais alguma coisa a declarar.

R: Acho que não.

ENTREVISTA 15

P: Vamos começar pelo seu nome...

R: [1 XXXX. 1]

P: XXXX, quantos anos você tem, cara?

R: [2 42 2]

P: Faz quanto tempo você trabalha?

R: [3 Seis anos... 3]

P: O que você acha da profissão de taxista?

R: Uma boa, eu gosto...

P: Como você entrou nela? Como você começou a ser taxista?

R: Eu [4 trabalhei 18 anos em banco, fui mandado embora. 4] Aí eu olhei as opções, [5 falta de oportunidade no mercado, preferi entrar no táxi. 5] Já tinha conhecimento antes.

P: É uma profissão que dá para se manter, manter uma família?

R: [6 Dá para manter, depende da pessoa. Se a pessoa for controlada, não fazer extravagância, 6] dá...

P: Como você acha que as pessoas vêem a profissão de taxista? Aqui no Brasil você acha que é respeitada? Valorizada?

R: Eu acho que não é respeitada. Muita gente vê que não é respeitada. Eu acho que não respeita.

P: Tem que melhorar alguma coisas, você acha? Em lei... essas coisas?

R: Algumas coisas eu acho que já estão sendo feitas. Em matéria de multa, principalmente, você dirige muito tempo. [7 Você dirige, porra, 12h aí... 7] eu acho que você tem que ver, não que você quer correr, quer fazer, mas você trabalha tenso. Trabalhar 12h não é brincadeira, 12h a 14h por dia. Acho que certas coisas você tem que rever, não só como táxi, como outras profissões que ficam o dia inteiro na rua...

P: Você falou que trabalha 12h a 14h, vocês são registrados, tudo certo?

R: Não.

P: É trabalho autônomo...

R: É autônomo. A gente tem de pagar. As outras coisas que quiser a gente paga do nosso bolso.

P: Você falou que é casado, não é?

R: Não. Solteiro.

P: É solteiro? Não tem filho?

R: Não, não...

P: Qual a média de pessoas que você leva por dia. Tem uma média?

R: Ah, não tem... Tem assim, vai do dia...

P: Do mês... Uma média do mês...

R: Ah, não dá... [8 Por mês não dá... Vamos colocar aí de oito a 10 pessoas... 10 a 12 pessoas, eu acho. 8] Vamos colocar aí na média.

P: Não tem uma média certa de salário por mês? Você tira alguma coisa certa ou depende do mês?

R: Depende do mês. E depende de você. Depende de você. [9 Se você quiser puxar, ficar mais vezes, mas é mais arriscado. Eu acho que não adianta você trabalhar muito aí... Na realidade, fica inseguro para você e para o passageiro, mais de 12h por dia. 9]

P: Teve alguma coisa diferente, aconteceu, de passageiro assim... Como que é teu relacionamento com eles?

R: São bom, mas passageiro sempre tem... é que aqui, o nosso ponto é melhor, é privilegiado se você for comparar. [10 Mas, assim, passageiro de rua você sempre tem algum... A maioria que eu pego na rua, sempre tem pessoas que recramam, pega pessoas bêbadas... eu já peguei duas pessoas bêbadas esses dias, só em duas semanas, eu já peguei... Mas é como em todas as profissões, acho que tem os seus altos e baixos, mas basta de você... 10]

P: Você gosta desse relacionamento diário, de estar com as pessoas, conversando?

R: [11 Ah, eu gosto... eu gosto, porque eu sempre trabalhei com isso. 11]

P: E você acha que às vezes até você se torna um ouvinte, o cara quer desabafar... alguma coisa...

R: [12 Exatamente. Se torna amigo das pessoas. 12] Com vários passageiros você tem amizade... Na realidade você passa o dia-a-dia a conhecer as pessoas... Se você está no ponto você passa o dia-a-dia a conhecer as pessoas. A gente, vários passageiros a gente já conhece, a gente já sabe para onde vai, o que vai fazer... Já sabe...

P: Tem cara que liga para você...?

R: Não, não... Aqui nesse ponto não pode trabalhar pelo celular.

P: Não?

R: Não. A gente tem uma certa norma que sai pela vez da fila. Então aqui a gente não pode ficar trabalhando... Pessoas da própria PPPP a gente não trabalha pelo celular. Só pessoas que (...)

P: O ponto que você trabalha é só aqui?

R: É, a gente só pode ficar aqui.

P: Você costuma chegar que horas e...?

R: 7h e fico até as 8h, 9h...

P: E o relacionamento entre os taxistas é de respeito?

R: [13 Aqui é. Pelo menos aqui nesse ponto, pelo que eu vejo, é. A gente ouve falar que nos outros pontos é meio... Tem arranca-rabo... 13] Mas aqui é difícil ter, aqui é sossegado esse ponto aqui. E o nosso relacionamento é legal.

P: Às vezes o pessoal fala... Aqui não acontece muito, mas no centro assim, no meio da cidade, falam muito de taxista que quer passar por cima do passageiro... Você acha que

acontece isso mesmo?

R: Como assim?

P: O cara não é da cidade, precisa ir num lugar, o cara meio que...

R: Dá perna? Não...

P: O que você acha disso aí?

R: Eu acho assim, é mais cara que trabalha na rua, se aventurando na rua. Aqui, como que você vai fazer, do ponto aqui, você me pega... Como que você vai fazer isso? Na realidade você vai vir reclamar para cá. Eu acho que nos pontos são difíceis. Por isso que as pessoas mais pegam no ponto. Aqui, pelo menos, não tem isso.

P: O que você acha mais bacana da profissão?

R: Eu acho [14 a liberdade que você tem. 14] E [15 o dia-a-dia, você conhecer pessoas novas todo dia. É um desafio, 15] não é? Queira sim ou queira não é um desafio, cada dia que passa você [16 leva pessoas para lugares diferentes, 16] conhece pessoas diferentes. [17 Sua rotina se torna diferente. 17]

P: Você tem algum outro hobby? Quando você está sossegado, em casa...?

R: [18 Eu gosto de assistir filme, esse é que é meu hobby. 18] Eu gosto.

P: E como funciona as férias de um taxista?

R: As férias é você que faz. Você vê os seus meses, conforme o que você está... É de pessoa para pessoa, se você está mais equilibrado, tem mais cabeça, consegue controlar suas economias, você faz... Mas assim, eu, geralmente todo final de ano, depois que eu coloquei minhas coisas em ordem, todo final de ano eu dou uma parada, uns 15 dias, um mês... E na metade do ano também fico uns 10 dias. Eu, particularmente. Agora, tem pessoas que vai direto. Eu trabalhei vários anos também direto. Mas vai de pessoa para pessoa.

P: Eu acho que talvez seja uma profissão que, o cara quer ganhar dinheiro, quer ganhar, aí vai embora, não é? Trabalha 18h por dia, não tira férias...

R: Mas é ruim...

P: Aí se torna um mau profissional, aí no caso, não é?

R: E é ruim também para a pessoa. Prejudica a pessoa em si, se você for colocar...

P: E o teu tratamento com o carro, já que é o teu meio de trabalho. É teu carro mesmo?

R: É meu carro. Eu cuido. Eu acho que isso é um ponto essencial que tem que fazer... Acho que como a maioria dos táxis que você vê, não só eu, como a maioria que você vê, pode ver que a maioria dos táxis são limpos e são bem cuidados. Principalmente a parte mecânica, o pessoal faz... Às vezes o pessoal fala: "Ah, carro de taxista é isso, é aquilo". Mas pega numa peneira, pega 10 táxis, acho que um ou dois vai estar ruim, 80% vai estar OK. Parte mecânica, em bom estado, vai estar legal...

P: Tem que estar, não é?

R: Não só o meu como em geral...

P: Tem que estar, é o que se apresenta para o cliente...

R: Exatamente. Uns 20% vai estar ruim, tudo bem, tem ruim, mas 80%...

P: Você tem um cuidado especial? É um xodó seu?

R: Na realidade é. Sou eu que faço, [19 sou eu que lavo... 19] [20 eu gosto disso. 20] [19b Todo final de semana eu mexo (...)] 19b]

P: Você gosta de carro, sempre foi apaixonado por carro?

R: Eu gosto. Eu, na realidade, gosto. Cada um... Particularmente eu sempre gostei.

P: Eu, ainda num caso de passageiro, assim, quando o cara chega igual você falou, bêbado, um pouco alterado, o que é que você faz?

R: Na realidade, vai de caso para caso. Eu já quebrei a cara muito aí...

P: Já foi assaltado?

R: [21 Já fui assaltado uma vez 21] lá na ponte da Espraiada, lá... O trânsito parou, foi dois motoqueiros, um bateu, assaltou... tinha três passageiros, assaltou um deles. E dois, estavam com essas mochilas velhas e tal, ele nem quis olhar, apesar que dentro estava tudo. Só assaltou um que se apavorou e deu.

E quanto a passageiros e tal, depende do caso... [22 Esses dias estava preocupado aí, que tem passageiro que chega e está atrasado, 22] e às vezes [23 você quer fazer para o passageiro e você acaba no fim tomando prejuízo, 23] porque [22b o passageiro com pressa, quer que você ultrapasse velocidade, quer que você faz cagada... 22b] [24 Esses dias, eu nunca fiz isso, entrei num acostamento e tomei uma multa de 900 e poucos paus. 24] Por que? Por bobeira, porque o passageiro ficou me enchendo o saco levando para Guarulhos. Na realidade foi descuido meu, mas eu não agüentava mais o telefone, o celular dele tocar, e as pessoas ficarem falando estou com pressa, estou com pressa, então... Então, na realidade, certas vezes não é que o taxista é... mas [25 você tem que dar respostas mais diretas e falar: “Não dá”. E seguir as normas que tem. 25] Às vezes você quer ajudar e acaba se prejudicando...

P: O passageiro está lá, falando na orelha...

R: Tomei umas três vezes já... As poucas vezes que eu tenho, as poucas multas foi tudo por causa de passageiro. O prejuízo que eu tenho foi por querer ajudar, e eles ainda reclamam. Aquelas pessoas que você mais ajuda são as que mais reclamam.

P: Eu acho que é isso aí, cara... Deixa eu ver se tem mais alguma coisa aqui...

R: E outra, o passageiro reclamou, falou que era aluno e na realidade, no outro dia ela veio tomar o táxi, que eu levei ela para Guarulhos, ela não era aluna, era professora pesquisadora, e quando eu falei da multa, ela ficou meio assim, mas na realidade ela não falou em pagar nem nada, ela só falou que qualquer coisa ela tiraria os pontos, mas até aí... ponto passar para ela, não vai passar... então, são mentiras que falam para a gente, que a gente como você tem aquilo lá que taxista é isso ou aquilo, não é nada disso. As pessoas que vem em volta da gente também são, isso que você está vendo, a gente também está cercada de pessoas que são...

P: É que às vezes o pessoal fala que taxista é maluco, alta velocidade, é folgado...

R: É porque as pessoas que fazem isso. [26 Eu peguei uma pessoa uma vez aí que fez até eu bater o carro. 26] O cara não sabia nem o caminho da própria casa dele, e o cara ficava falando esquerda, direita, nem sabia... de tanto o cara ficar falando, coisa que eu nunca fiz, eu falei para o cara descer, porque o cara falava esquerda, direita, eu passei direto e bati o carro

na guia. Mas aí ninguém vê, não é?

P: E o relacionamento, assim, das mocinhas que vêm... Já teve alguma coisa assim?

R: Não... O pessoal fala que aquilo lá que você... eu pelo menos acho que a maioria é, eu acho que você na realidade nem repara nas pessoas. A pessoa senta lá atrás e você está aqui, está dirigindo, a pessoa está respondendo e às vezes você nem está vendo. Você está respondendo, mas você não está olhando. Eu acho que a maioria faz isso. [27 A gente é uma profissão como outra qualquer. 27] Você passa a ter responsabilidade quando você está dentro do carro.

P: Tá... Acho que é isso aí mesmo cara

R: Beleza?

P: Beleza.

ENTREVISTA 16

P: Hum, não vou começar pelo começo não. XXXX, porque você está aqui hoje?

R: Eu sempre achei interessante as várias vertentes jornalísticas - perfil é uma delas -, não que eu tenha me interessado especificamente por perfil durante a minha vida, mas recentemente eu comecei num estágio que [1 eu vou que eu vou ter que produzir uma news letter, um boletim mensal, e vai ter um espaço para perfis. 1] E eu precisei agora fazer algo nesse sentido, a semana passada, essa semana e eu me dei um pouco de conta que eu não sabia. Lógico, eu me inscrevi antes aqui no curso, mas depois eu vi que ia ser muito bom, porque eu senti um pouco de dificuldade ao fazer o perfil de uma pessoa, no caso da news letter do meu estágio. Então eu acho que vai ser bem produtiva, assim, o curso aqui.

P: Você faz estágio de quê? De jornalismo?

R: É. [2 Eu faço jornalismo na YYYY 2] e [3 estou estagiando como assessora de imprensa, 3] daí eu vou produzir esse boletim mensal.

P: XXXX, você está no primeiro ano, segundo, terceiro?

R: Estou no segundo. Começando o segundo ano de jornalismo...

P: E demorou muito para passar, como é que foi?

R: Demorou um pouquinho, [4 fiz um ano de cursinho, 4] que me dediquei bastante, fiz em VVVV. [5 Eu sou natural de VVVV 5] e fiz um ano cursinho na minha cidade mesmo, [6 passei, e mudei no começo do ano passado aqui para perto da faculdade. 6] Eu estou morando aqui perto mesmo para... Tô rachando, dividindo apartamento. Meus pais (...) na verdade eu volto para VVVV nos finais de semana. Estou morando mesmo aqui, e cada vez ficando mais. [7 Cada vez é mais difícil de voltar para casa e tal. Então, acaba que fico aqui. A vida vai se construindo em São Paulo. 7]

P: Apesar que VVVV também caminha para virar uma metrópole, não é?

R: VVVV está caminhando...

P: A calma lá em VVVV está indo embora...

R: Mas, então, VVVV está num momento muito bom, está caminhando, mas por enquanto está num momento bom, daqui a pouquinho não vai estar mais... Não é uma cidade pequenininha, é interior, é lógico. Não é uma cidade pequena, só que também não é um caos de uma cidade grande tipo AAAA, São Paulo... Imagina! Mas é que daqui a pouco, se continuar no ritmo que está vai virar todo o problema de uma cidade grande, assim, tipo, já está com bastante trânsito (...), mas eu gosto muito de lá, eu só vim para São Paulo porque não dava para fazer uma faculdade que eu quisesse... [8 Eu queria (...) da minha cidade, ter a experiência de morar fora, morar fora da minha cidade. 8] Só que tinha que ser estadual ou federal, não tinha condições de bancar (...) moradia. E eu sempre quis Jornalismo. Então conciliou tudo, na YYYY: São Paulo é perto, é pública, Jornalismo, é YYYY. Ainda que eu tivesse passado na PPPP também, jornalismo, mas é mais longe de casa, e a PPPP também não é YYYY.

P: Mas continua perto, não é? Porque fazer um ano de cursinho só, escolher jornalismo, e passar num curso concorrido como é aqui, é bem...

R: Sim, sim... (...) sabia que jornalismo era concorrido, se eu não me esforçasse eu não ia passar. E eu também tinha a noção de que eu queria aqui. Você já sabe como é a concorrência, o vestibular e já foca naquilo, só que apesar disso eu prestei... Não faria outro ano de cursinho... então [9 eu prestei outras alternativas também, jornalismo em UUUU, 9] que era o esquema de não fugir muito do perímetro, pública e jornalismo. Então, [10 mas acabei prestando também pedagogia e letras. Simplesmente pra ter alternativa mesmo, porque se não desse nenhum dos dois jornalismo, que eu ia fazer, né? 10] Pedagogia eu prestei na HHHH de VVVV mesmo e a concorrência eram quatro por vagas. Então, se eu não passar em nada, aqui eu passo.

P: Parece que é uma coisa assim letras, pedagogia e jornalismo. São três profissões, obviamente ligadas a letras. São três profissões assim, pedagogia é uma profissão meio transformadora, não é?

R: Completamente.

P: Letras tá ali também e jornalismo acho que tem que ver (...)

R: Acho que sim, sempre atuando no...

P: Você pensou, assim em faculdade de mercado, (...) de carreira...?

R: Não...

P: (...) sozinha?

R: Não. [11 Meu foco sempre foi humanas, e dentro de humanas sempre gostei muito de falar. 11] Então desde pequenininha eu sabia que ia ser comunicações, por causa disso, características pessoais mesmo. E dentro das comunicações, pedagogia, letras não é tanto comunicação assim, mas eu acho que eu fico muito mais na teoria, talvez, do que na prática. Humanas mesmo. Não a coisa certinha, axiomas. De certa forma, atividades transformadoras, como jornalismo, a pedagogia, super. [12 Letras, talvez fosse porque eu gostasse mais do português, de estudar o português, de usar o português... 12] Só que no jornalismo eu tinha as duas coisas. No jornalismo eu podia usar o português muito bem, e usar tudo que tem no

jornalismo de bom. E a pedagogia ficou meio perdida nesse meio aí, mas talvez ainda faça uma pós-graduação na área e tal, e o jornalismo pode ir pra área educativa, né? Eu acho que jornalismo eu escolhi mais também porque eu podia encaixar as outras coisas. Tudo eu podia encaixar no jornalismo porque não tem nada muito definido, eu acho que se você escolhe uma profissão de mercado, tem umas coisas mais definidas assim. Eu vou atuar aqui, aqui ou aqui. Jornalismo é um pouco diferente.

P: Em sua família são quantas pessoas?

R: [13 Minha família sou eu, meu pai, minha mãe e minha irmãzinha de três anos. 13] Vai fazer quatro, pequenininha. Minha família não é muito grande não. Eu tenho três avós ainda, e tios e primos. Mas assim, bem pequena...

P: Você mora com uma amiga aqui?

R: [14 Moro com três amigas. 14] Moro no apartamento com três amigas.

P: Amiga daqui ou...

R: [15 Amiga daqui, amiga daqui... A gente se encontrou no ano passado mesmo, todo mundo procurando casa e a gente juntou e deu certo...

P: Vocês são de onde? Uma é de VVVV...

R: É... Uma de GGGG, uma de LLLL. Ela também faz YYYY, está aqui...

P: Você chega primeiro em VVVV do que ela lá.

R: Exatamente. Uma é de QQQQ. A de QQQQ e a de GGGG são da minha classe. 15] Todo mundo bem amiga, nós somos amigas. E a outra é mais velha, faz Administração.

P: (...)

R: Mas está dando certo essa convivência. Dei sorte, dei bastante sorte porque foi cagada total.

P: Por que você acha?

R: Não... Porque eu cheguei e fui morar com elas, sem conhecê-las. Acho que para você morar junto é meio complicado. Podia muito não ter dado certo, convivência, rachar quarto... E eu vi muita gente que não deu certo, que começou em um lugar e mudou, porque não deu...

P: Não bateu...

R: E o nosso desde o começo, certinho, tranqüila...

P: Você estuda de manhã ou à noite?

R: À noite.

P: Trabalha também?

R: Eu estagio na manhã ou à tarde, na verdade é meio período. Então eu posso encaixar, agora eu tô encaixando de manhã, para fazer a oficina, e estudo à noite. Beleza?

P: Beleza.

R: Deixa eu fazer a minha, senão...

ENTREVISTA 17

P: Qual que é teu nome mesmo?

R: [1 XXXX. XX.

P: XX, e você gosta que chame de XXXX?

R: Isso. Exatamente. 1]

P: XXXX, meu nome é YYYY.

R: Tudo bem, YYYY?

P: Tudo joia. XXXX, o que é que você faz?

R: [2 Sou atriz, arte educadora 2] e, no momento, também resolvi estudar comunicação, jornalismo.

P: Mas você quer trabalhar com isso ou para agregar a aquilo que você já faz?

R: Não, eu quero. Gostaria, porque justamente por causa do teatro [3 eu comecei a ter esse olhar para a vida, para as pessoas, para mim mesma, pra minha família. Por exemplo, situações que acontecem no dia-a-dia e eu consigo me distanciar e falar: “Nossa, essa pessoa é um personagem, é uma figura curiosa, olha a história de vida dela”. 3] Então, eu paro assim, às vezes até as pessoas: “O que é que você está me olhando...?” “Não, nada”. Eu estou analisando, mas é uma coisa assim, não é algo premeditado, é por causa do teatro que tem esses estudos, a gente faz pesquisa de personagens, de pessoas, laboratório. Na rua, andares, jeitos, trejeitos, como a pessoa fala, como a pessoa se coloca... E aí surgem mil ideias na minha cabeça. Eu falo: “Nossa! Que interessante! Como é que eu faço? Se eu quisesse escrever sobre essas pessoas?”.

P: Seria um jeito a mais de expressar e de falar sobre essas coisas que você vê, e esses tipos humanos...

R: Isso, isso... E muitas pessoas, assim, me chamam tanto a atenção que eu crio uma maneira de conversar mais com elas, saber sobre a história de vida delas e tal. Então, eu já conheci várias pessoas, eu moro na região central, então é um laboratório incrível...

P: E você é daqui, XXXX?

R: Não, eu sou do TTTT...

P: Eu notei pelo sotaque...

R: Ah, é? Eu não tenho mais sotaque...

P: Tem um pouquinho. Você mora há quanto tempo em São Paulo?

R: Há uns 10 anos já...

P: E quantos anos você tem?

R: 38.

P: E você fez faculdade lá e veio trabalhar aqui... Como é que foi?

R: Não. Eu fiz também outra faculdade, mas [4 eu vim porque o meu irmão veio. 4] Viemos trabalhar e estudar e tal, e aí ele acabou voltando, casando com uma paulista, mas eu resolvi ficar. Então na verdade foi mais um experimento, mas eu gostei tanto da cidade de São Paulo, porque [5 eu sou do interior, lá dos RRRR, lá dos RRRR. Uma cidade pequenininha...

P: Como é o nome?

R: EEEE, no TTTT. 5] Ao lado de BBBB, GGGG...

P: Ah, conheço...

R: Conhece?

P: Conheço BBBB, essas outras cidades...

R: Cidade de 14 mil habitantes, mais ou menos...

P: É pequenininha mesmo.

R: [6 E São Paulo acho que é muito mais amplo nesse aspecto cultural, artístico. 6]

P: E o que você gosta de fazer no final de semana?

R: Eu adoro ir ao teatro, ver espetáculos de teatro... eu adoro arte de forma geral - música, música erudita, concertos, exposição... - qualquer tipo de arte, dança, balé... Eu amo arte.

P: E como é um final de semana seu, típico?

R: Típico? [7 Às vezes eu vou ver dois, três espetáculos no final de semana. 7] Hoje para mim é uma necessidade, arte. Eu não consigo mais ficar sem.

P: Mas assim, sábado você acorda... Que hora geralmente você acorda?

R: Como agora eu faço faculdade, tenho várias coisas para estudar, 8h, 9h...

P: Aí você toma café...

R: Tomo café, aí eu leio alguma coisa, um jornal, ou alguma coisa ligada à faculdade... Procuro ver as notícias na internet... Às vezes faço um almoço em casa, às vezes vou almoçar fora, porque [8 eu sou naturalista também, vegetariana, 8] eu gosto de comidas naturalistas... Na região central tem alguns restaurantes vegetarianos. Às vezes eu marco com uma amiga, aí eu volto para casa, faço mais algumas coisas ligadas à faculdade... E à noite geralmente eu vou ver algum espetáculo, normalmente eu recebo também muitas divulgações de espetáculos, convites e tal. Então eu sempre tenho... Sempre tenho convites...

P: E aos domingos?

R: Aos domingos, quando possível, eu procuro ir a um parque, eu adoro a natureza! Adoro! Eu amo. É uma das coisas em São Paulo que eu sofri bastante para me adaptar, porque São Paulo não tem muita natureza assim, a não ser os parques e tal. A região central, então, é muito carente de área verde... [9 Eu vim de um lugar onde a gente andava no meio do mato, de pés descalços, cheio de terra, cheio de cheiro de mato... 9] Então aqui em São Paulo é difícil isso, mas já me adaptei. Mas eu sofri bastante. Então, quando eu posso, no domingo eu vou a um parque, andar de pés descalços, na terra...

P: Então, duas coisas que você gosta é natureza e artes?

R: Isso.

P: E você está fazendo faculdade de quê, agora?

R: Jornalismo...

P: Você está fazendo aonde?

R: Na FFFF.

P: Você faz ali na NNNN?

R: MMMM...

P: Ah, tá... Tem outra? Eu conheço a da NNNN.

R: Não, não... é no DDDD, na estação JJJJ, na região do DDDD.

P: E você costuma viajar? Você vai para o TTTT com frequência?

R: Não com frequência. Eu gostaria de ir mais... É muito longe, são FFFF km daqui.

P: Quantos irmãos vocês são?

R: Somos em quatro.

P: Bastante gente... São todos... São meninos, meninas...?

R: Três moças e um rapaz. Gostaria de ir mais, mas pela distância...

P: E todos moram lá?

R: Todos moram lá. [4b Já moraram aqui, dois. Meu irmão e minha irmã mais nova. 4b]

P: Voltaram?

R: Voltaram, justamente porque não gostam de São Paulo, é difícil de se adaptar... Porque, assim, eu tenho a cabeça muito aberta, desde pequena eu sempre fui... eu, eu gosto...ah, se eu puder ir para outro país, conhecer, morar... Sou muito curiosa. Meus irmãos são muito ligados à tradição, aquela coisa do IIII, da tradição, do SSSS no fim de semana, dos amigos... [3b Eu tenho isso também, mas eu gosto dessa abertura que a metrópole São Paulo proporciona, por exemplo. Algo que me fascina, demais... é uma coisa assim, esses tipos humanos. 3b] Às vezes eu vou na região... eu adoro a região central... Às vezes eu vou para a região central, por exemplo, na Sé. Fico observando, porque é um laboratório incrível, curiosidades, pessoas exóticas... Coisa que no interior... Se bem que tem as histórias de interior e tal, mas eu acho o interior muito limitado.

P: Com que tipo de pessoas você se identifica?

R: Artistas. Artistas, músicos de rua, artistas de circo que às vezes fazem performances no centro...

P: Você lembra quando começou esse seu interesse por arte?

R: Olha, já me perguntaram sobre isso, no próprio teatro, as pessoas perguntam e tal... eu fiquei analisando, [10 eu sou de uma família do interior, do meio do mato, assim, uma família rústica, não é uma família refinada e tal, 10] classe média baixa, mas, assim, eu estava pensando sobre isso, de onde vem esse meu fascínio pelas artes? Esse meu desejo de adentrar

às artes...

Interrupção da professora perto

Uma coisa que tinha muito na minha casa: música. [11 Meu pai tocava violão e outros instrumentos, e todo final de semana tinha festa com música. 11] Eu lembro que [12 eu era pequenininha e ficava ouvindo, às vezes, a noite toda. 12] Eu [13 lembro que minha mãe: “Está na hora de dormir”. E eu não, eu ficava fascinada. 13] Eu acho que vem daí. Pensando sobre isso, deve vir daí...

P: Tá joia. Obrigada.

R: Brigada. E daí, deu para tirar algum aspecto interessante?

P: Deu, sim. Acho que sim...

Material de divulgação

Oficina de Redação Jornalística: PERFIS

DADOS DO CURSO

Público-alvo: Estudantes de Jornalismo das redes pública e particular de ensino.

Objetivo: Introduzir noções sobre a reportagem centrada em uma história de vida, aspectos a serem observados na produção de perfis e possibilitar o exercício da produção de texto nesse gênero jornalístico.

Programa: Histórias de vida / O tema biográfico em textos / Apuração / Construção do texto

Carga horária: 9h (com atestado de participação)

Coordenação: Profa. Dra. Maria Otília Bocchini, ECA/USP

Ministrante: Profa. doutoranda Agnes Mariano, ECA/USP

*A oficina faz parte de um projeto de pesquisa sobre aprendizagem da escrita.

Promoção: **Grupo de Pesquisa Jornalismo e a Construção da Cidadania**

Apoio: **PPGCOM - ECA/USP**

PERÍODOS E TURMAS

Dias e horário das aulas: 25/04/11, 27/04/11 e 29/04/11 - das 14h30 às 17h30

Local das aulas: Escola de Comunicações e Artes da USP - Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Cidade Universitária

25/04 e 29/04 - Prédio principal da ECA - laboratório Multimídia 1

27/04 - Prédio do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da ECA - sala 24

INVESTIMENTO

Valor: Gratuito

Equipamento necessário: O estudante precisa dispôr de um gravador (analógico ou digital) para gravar as entrevistas que irá realizar e entregar junto com os textos.

INSCRIÇÃO

Início e fim da inscrição: 04/04/2011 – 16/04/2011 (vagas limitadas)

Divulgação da lista de selecionados: 18/04/11

Requisitos: Enviar e-mail para agnesmariano@usp.br, com breve currículo e um pequeno texto que justifique o seu interesse pela oficina e informe a sua disponibilidade para frequentar as aulas.

Contato:

e-mail: agnesmariano@usp.br

blog: <http://oficinadepervis.wordpress.com>

Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa “Contribuições da fala à produção da escrita”, que refere-se a um projeto de doutorado da pesquisadora e professora Agnes Francine de Carvalho Mariano, desenvolvido sob orientação da pesquisadora e professora Maria Otilia Bocchini. A pesquisa é realizada no curso de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e participa do grupo de pesquisa Jornalismo e a Construção da Cidadania. O objetivo deste estudo é observar a passagem da fala para a escrita na produção do gênero perfil biográfico, em contextos educacionais, como forma de identificar de que forma esse gênero contribui em processos de desenvolvimento da escrita. A finalização da pesquisa está prevista para 2013.

A sua forma de participação consiste em frequentar a “Oficina de Redação Jornalística: perfis”, fornecendo às pesquisadoras os seguintes dados: os textos que você produzir durante a oficina e as gravações das entrevistas feitas para a produção desses textos. E também em responder a perguntas, a serem realizadas sob a forma de entrevista, sobre os seus hábitos de leitura e escrita. A entrevista será feita individualmente, conforme a sua disponibilidade, e gravada em áudio para posterior transcrição. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e publicações científicas.

Direito de confidencialidade: O seu nome não será divulgado em qualquer fase da pesquisa. E serão eliminados do seu texto, durante a análise e divulgação dos resultados, todos os dados que possam facilitar a identificação dos entrevistados e a autoria dos textos (nome, local de nascimento, moradia, etc.), como forma de garantir o seu anonimato e o dos seus entrevistados.

A sua participação não envolverá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. Os benefícios relacionados à sua participação serão a possibilidade de frequentar as aulas da “Oficina de Redação Jornalística: perfis” (com atestado de participação emitido pela ECA/USP) e o aumento do conhecimento científico na área do ensino e aprendizagem da escrita.

Gostaríamos de deixar claro que a sua participação é voluntária e que você poderá recusar-se a participar da pesquisa, se assim o preferir, o que implica em não participar da “Oficina de Redação Jornalística: perfis”. Desde já agradecemos pela sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis.

Maria Otilia Bocchini
Orientadora (PPGCOM / ECA / USP)
e-mail: otiliabocchini@uol.com.br

Agnes Francine de Carvalho Mariano
Doutoranda (PPGCOM / ECA / USP)
e-mail: agnesmariano@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da ECA / USP
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Cidade Universitária - Butantã, São Paulo, SP

Eu, _____, CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Contribuições da fala à produção da escrita”, por meio da minha produção escrita e entrevistas gravadas durante a “Oficina de redação jornalística: perfis”. Eu confirmo que as pesquisadoras responsáveis explicaram-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento e concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

São Paulo,

(Assinatura do participante)

Perfis postados no blog

CRIANÇAS

Inventor de sonhos

Antonio Carlos de Camargo, ou melhor, senhor Toninho, nasceu na cidade de Assis, pequena cidade do interior de São Paulo, em 07 de maio de 1950. Veio para Santo André com três anos, junto com sua família. Sua infância foi humilde e teve uma criação muito séria.

Ele é um grande inventor. Sabe por quê? Por que ele criava seus próprios brinquedos! Fazia carrinhos utilizando velas e abóboras.

Construía grandes pipas e lindos balões. Sempre quis ir para a escola e o dia chegou... O senhor Toninho estava ansioso e você? Ficou também?

Ele estava muito alegre e nem chorou. Conheceu muitos amigos e aprendeu várias coisas. O seu uniforme era camisa branca e calça azul. Não havia merenda e ele tinha que levar lanche. Desde pequeno sempre sonhou ser um grande jogador de futebol. O seu time do coração é o Corinthians. Adivinha onde ele treinava? No campo do Corinthians! O sonho de todo Corinthiano!

Você sabe qual era a posição em que ele jogava? Era meio campo e esta posição serve para dar o passe e armar a jogada para os outros jogadores.

Infelizmente, seu pai não o deixou ser jogador de futebol. Ele ficou chateado e continuou seguindo o conselho do seu pai: “estude para ser alguém na vida”.

Na adolescência a sua diversão era sair com os amigos e estudar.

O primeiro beijo aconteceu... Foi com 15 ou 16 anos. O senhor Toninho namorou pouco e sempre gostou de estudar. Seguiu a profissão de metalúrgico e trabalhou em várias fábricas.

O senhor Toninho sempre gostou de criar várias coisas e assim teve a idéia de construir uma praça no Jardim das Maravilhas, bairro onde mora.

Ele era amigo do antigo prefeito Celso Daniel e pediu o terreno para fazer a praça. Seus amigos ajudaram na construção.

Hoje, a praça tem dois lagos, um de terra e o outro de concreto. Tem vários tipos de peixes.

Você acredita que na praça tem coelhos e tartarugas? Também tem gira-gira, escorregadores, balanças, mesinhas e jardim.

Uma noite, o senhor Toninho escutou um barulho na praça. Seus amigos ligaram avisando que tinha ladrões roubando peixes e coelhos.

Eles saíram correndo atrás dos ladrões, mas não conseguiram pegá-los.

O senhor Toninho e seus amigos entram nos lagos para fazer a limpeza. Você sabia que muitas pessoas jogam lixo nos lagos e na praça?

Ele pede ajuda para as crianças cuidarem da praça e da natureza.

Esta é a história de um grande campeão, não foi jogador de futebol, mas fez muitos gols em sua vida.

Antonio Carlos de Camargo

Nascimento: 7/5/1950, Assis

Profissão: Chefe de logística, Metalúrgico

Entrevistadores:

1º ciclo final, professora Érica Cristina de Souza Sena – EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira – Santo André

<http://www.museudapessoa.net/memoriallocal/historias/antonioCarlos.shtml>

Tia Fia, a poeta

Existem coisas na vida que têm gostinho de felicidade, uma delas é a história que vamos contar sobre a vida da querida tia Fia.

Quando pequena ela viveu numa fazenda. E o que mais chamou a nossa atenção foi que a casa na qual morou era mal-assombrada, lá na cidade da querida tia Fia, – Juruaia, Minas Gerais, onde nasceu em 1928.

Entre outras atividades do dia-a-dia, ela tirava leite da vaca, para fazer queijo, cuidava das galinhas e ajudava a família a vender frango, ovos e peru na feira. Apesar das muitas tarefas que fazia, gostava de andar a cavalo e de contar histórias para as irmãs. Amava brincar com os bichos de estimação. E se divertir com os vizinhos. De quê? ”De ciranda, passa anel, amarelinha e de subir em árvores”.

Foi em uma dessas vezes, quando subiu no pé de amora, que levou uma bronca do seu tio: “Desça já daí, Maria!”

Sem entender por que seu tio tinha lhe chamado por esse nome estranho, desceu correndo do pé de amora e com uma voz triste falou para a sua mãe:

”Ô mãe, o tio... me chamou de Maria! Por quê?”

E sua mãe disse, com calma, que este era o seu verdadeiro nome, Maria Aparecida Barreto, e que Fia era só um apelido.

Mudou-se para uma cidadezinha chamada Guaxupé, outro município de Minas Gerais. E aos oito anos foi estudar. Era uma escola rígida e muito pobre, o horário de entrada era 9h e a saída às 15h. Não havia merenda, e se os alunos não tomassem café da manhã em casa ficavam com muita fome até o fim do período.

A professora era muito exigente e a disciplina não podia ser quebrada. Um exemplo disso era que ao chegar alguém na sala, as crianças eram obrigadas a se levantarem até receberem ordem para se sentar. Havia lugares separados para meninos e meninas. E o banheiro... era no mato. Mas infelizmente ela saiu com 12 anos da escola, na terceira série.

Desde menina tinha sonhos. Queria ser médica ou professora. Mas o que sempre lhe acompanhou foi o gosto por contar histórias e fazer poesias. Como saiu muito cedo da escola resolveu guardar este desejo para si.

Embora tenha sido criada como um menino, ela é muito feminina. Ajudava na roça carpindo, apanhando café, algodão, cuidando das irmãs e auxiliando seus pais em tudo.

Quando completou 15 anos, se apaixonou e começou a namorar e aos 16 anos se casou pela primeira vez. Seu presente de casamento foi diferente, ganhou uma cabrita, que naquele tempo isso valia muito. Quando mais tarde precisou vender o bichinho, para dar entrada num terreno, conseguiu um bom dinheiro.

Eram tempos cheios de dificuldades, tempos de guerra. Foi nesta época que veio para São Bernardo do Campo – São Paulo.

Com nove filhos para sustentar, ela trabalhou como costureira. Decidiu se mudar para Santo André. Foi aí que adquiriu um companheiro original, que até hoje é seu grande orgulho: um fusca, cor doce de leite, todo arrumado. Seu lindo fusquinha foi com ela visitar os parentes, em Minas Gerais, pouco tempo atrás. Se ainda está dirigindo?

Não, pois em 2007 passou por um problema de saúde e prefere não dirigir mais.

Seu marido faleceu e depois de algum tempo. Com 57 anos, se casou outra vez. Decidida a realizar seus sonhos, voltou a estudar. Foi aí, já com certa idade, que concluiu o ensino médio e começou a faculdade da terceira idade. Mas ela queria mais do que isso, queria realizar seu desejo e escrever poesias... E, foi durante um “apagão” que se inspirou e escreveu sua primeira poesia e isso com mais de 60 anos.

E essa inspiração aconteceu quando viu certa luz, pela janela de casa, somente neste dia fez um belo poema e desde então não parou mais. Hoje, tem 600 poesias escritas e conseguiu publicar seu primeiro livro.

O título? Borboleta, borboleta perto de mim passou.

Agora ela é uma “celebridade” em Santo André. E ainda pensa em realizar coisas: quer conhecer a França, de preferência a capital Paris, também deseja publicar outro livro de poesias.

Se ainda conta histórias? Com certeza, pois quando veio nos dar a entrevista de sua história de vida fez uma apresentação da história “O chapeuzinho azul”. E agora nós, alunos e professoras da Emeief Professor José Lazzarini Júnior no 2º ciclo, que passamos a conhecê-la, pedimos que Deus sempre ilumine o seu caminho.

Maria Aparecida Barreto

Nascimento: 02/12/1928, Juraia

Profissão: Costureira

Entrevistadores:

2º ciclo inicial e final, professoras Deise Aparecida de Resende Leite, Luzimeire Gomes da Silva e Rosângela Gomes da Silva Ferrarez – EMEIEF Professor José Lazzarini Júnior – Santo André

<http://www.museudapessoa.net/memorialocal/historias/mariaAparecida.shtml>

REVISTA PIAUÍ

Em defesa do esporão

Um conservacionista a favor da briga de galo

Ricardo Cabral

Adelmar Faria Coimbra Filho, de 86 anos, se levanta todos os dias à mesma hora e logo se tranca em seu escritório, no quarto dos fundos de sua casa, na Gávea, para estudar. Funcionário público aposentado, ele é um dos grandes nomes do conservacionismo nacional. Na década de 70, participou do repovoamento do Parque Nacional da Tijuca. Lá, soltou quase mil animais, entre arapongas, macucos, juritis e cotias nos 3 360 hectares de floresta tropical incrustados no Rio. Com mais de 200 livros e artigos científicos publicados, ele também chamou a atenção para o risco de extinção do mico-leão-dourado.

Adelmar Coimbra contou que está terminando um livro sobre briga de galo. Era razoável presumir que Coimbra, ambientalista que é, passaria os próximos minutos expondo argumentos contra os que se comprazem em ver os galos sofrerem. Engano: o biólogo defende a legalização da briga de galo.

O livro vai se chamar *Em Defesa do Galismo*, e será uma crítica aos magistrados que, segundo ele, julgam sem saber o que estão julgando, porque não podem julgar um animal que briga porque quer. “Vou desmoralizar a Justiça brasileira”, promete. Explicou que a luta entre os galos é absolutamente natural. “Deus colocou esporão em galo para quê? É um crime idiota!”, disse. O esporão, a “arma” do galo, é uma protuberância que fica na perna do bicho, um pouco acima dos pés, e que, dependendo da força com que atinge um homem, pode perfurar seu braço.

Coimbra diz que a briga foi proibida no Brasil “por um bando de cretinos”, amparados pelo “sentimentalismo doentio” de toda uma população que, sem saber, está arrasando uma tradição milenar da cultura oriental. Orgulhoso, exibe um painel japonês de pintura zen que fica pendurado ao final do corredor que leva ao seu escritório: duas aves robustas se engalfinham, congeladas em uma cena épica. Espalhadas pela casa, compõem a decoração várias estatuetas de galos de briga – ou, como ele prefere chamar, “galos combatentes”.

Coimbra é cearense, mas mudou-se para o Rio aos 12 anos. Desde pequeno é fã de brigas de galo. Criador dos bichos até que Jânio Quadros decretasse a criminalização, em 1961, seus olhos brilham ao se lembrar da bravura de seus galos, cuja raça, Asil Rajah Murgh, “tem mais de 3 mil anos de evolução”. Na parede da sala, ele pendurou uma lembrança dos tempos de bonança: um quadro, pintado por ele mesmo em óleo sobre tela, com um exemplar das aves que criava em parceria com o empresário Arnaldo Ferreira Leal. De penugem negra, olhos arregalados e esporões pontiagudos sobre um fundo vermelho-sangue, o galo parece raivoso, como se estivesse prestes a começar uma batalha feroz. Da viagem que fez certa vez ao Japão, trouxe uma meia dúzia de ovos fecundados de primeira estirpe, que criou na mansão do amigo no bairro de Laranjeiras. Entristecido, ele rememora que o melhor dos galos, porém, foi levado ainda novo debaixo dos braços de um caseiro, que nunca mais apareceu.

Para alavancar o livro, Coimbra preparou também uma palestra, que pretende levar para onde quer que o convidem. Arrastando o mouse sem muita desenvoltura, exibiu a apresentação que preparou no computador: mais de 100 slides com fotos, mapas e gráficos sobre as brigas de galo. Ainda não proferiu a conferência nenhuma vez, mas se inspira em galistas célebres para seguir com sua jornada épica, como os ex-presidentes dos Estados Unidos Abraham Lincoln e George Washington, o empresário Assis Chateaubriand e Tancredo Neves. “Só gente decente!”, exaltou-se. “Como dizer então que briga de galo é coisa de mau-caráter? Quem fala uma besteira dessas é porque não sabe nada.”

Revista Piauí – 54

<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-54/esquina/em-defesa-do-esporao>

ESTUDANTES DE JORNALISMO

O último dos moicanos

Raphael Carneiro

Já imaginou o maior símbolo de um esporte sendo barrado no templo em que se consagrou? Ou melhor, já passou por sua cabeça que um dia Edson Arantes do Nascimento, o Pelé – sim, ele mesmo, o “Rei do Futebol”, o atleta do século -, fosse barrado na porta de um estádio de futebol? Pois isso aconteceu, e aqui em Salvador, no estádio Octávio Mangabeira, a Fonte Nova.

Seria louco aquele que não permitiu a entrada de Pelé na Fonte Nova? Não. Definitivamente não. O autor dessa façanha é apenas um porteiro que se orgulha de cumprir bem duas funções (e põe bem nisso). Seu Souza, como é conhecido, tem 88 anos de vida e há 53 cuida do portão 3, aquele que dá acesso aos trabalhadores da imprensa no maior estádio de futebol do estado.

Perguntar por Seu Souza aos jornalistas esportivos é sempre a certeza de uma boa história como resposta. Desde

o esquecimento do nome das pessoas em questão de horas, até a situações como a citada acima, quando Pelé não pôde entrar na Fonte Nova. “Pelé não é da imprensa. Ele não pode entrar aqui. Não tinha nenhum crachá dizendo que era da imprensa, então não deixei entrar mesmo não. E não deixaria hoje”, se defende o porteiro.

Pelé foi apenas mais uma das pessoas que não pôde entrar na Fonte Nova. A história com o “Rei do Futebol” foi simples. Sem querer comprar ingresso, Pelé tentou entrar no estádio pelo portão destinado à imprensa. No entanto, Pelé não contava que iria encontrar Seu Souza pela frente. Assim, Pelé só conseguiu entrar no estádio após meia hora de conversa, mas, por outra entrada.

Apesar de todo o rigor com seu trabalho, Seu Souza não se define como uma pessoa carrancuda. “Eu apenas cumprio com minhas funções quando estou aqui na Fonte Nova. Esse é o meu papel, mas sou uma pessoa tranquila”, garante. Para muitos, o rigor atual do porteiro tem uma razão: a idade avançada. Na beira dos 90 anos, alguns jornalistas já cobram a aposentadoria do famoso funcionário da Superintendência de Desportos do Estado da Bahia (Sudesb).

E realmente a idade já começa a influenciar no trabalho dele. A prancheta que segura já não é mais o suficiente para sustentar os papéis que leva para cada jogo. Não é difícil vê-lo perdido em meio a essa papelada. Por causa disso, a Sudesb já providenciou um ajudante para auxiliá-lo.

Ritual

E a cena se repete a cada partida. Com sua prancheta, Seu Souza aguarda a chegada dos jornalistas que irão trabalhar no dia. De cara fechada, como a de quem tem poucos amigos, ele vai riscando a numeração de cada profissional que passa.

Mas, o sorriso logo aparece no rosto quando fica sabendo que será tema de uma matéria. “Ah sim, reportagem comigo? Pode fazer sim”. E nesse momento todo o rigor do trabalho é deixado de lado. Seu Souza se esquece do serviço, dá as costas para a catraca e deixa seu ajudante meio desnortado.

Mesmo com toda a euforia para conceder a entrevista, enganou-se quem pensou que ele iria liberar a entrada de qualquer um. Era só um jornalista chegar para ele interromper a conversa e ir logo barrando: “Epa, vai pra onde? Cadê a sua ABCD (carteira da Associação Bahiana de Cronistas Desportivos)?”.

Uma hora ou outra uma discussão mais ríspida. “Eu vim aqui para trabalhar e você não quer deixar”, dizia uma repórter. Mas Seu Souza era irredutível: “Só entra aqui com a carteira”. Apesar da aparente fragilidade que demonstra, ele comentou que nesse meio século de trabalho ali nunca foi vítima de uma agressão. “Quando o pessoal se exalta, eu chamo logo os seguranças. Não sou besta não!”, se gaba.

Quanto ao lado familiar, ele prefere não falar muito. Apenas afirma que vive bem com sua família, que “o que interessa aqui é o trabalho na Fonte Nova”. Nesse momento, mais um jornalista chega e a entrevista é interrompida mais uma vez. “Boa tarde, qual o número?”, pergunta o porteiro. “429”. “Ok. Pode entrar”, diz Seu Souza, antes de questionar: “O que eu estava falando mesmo?”.

Para ele, em uma fase avançada da vida, quando já começa a perder a lucidez em alguns momentos, o que lhe faz feliz é contar algumas histórias por quais passou. Antes de acabar o encontro, ele faz questão de contar mais uma de suas “aventuras”, dessa vez com o jornalista Luciano do Vale.

Segundo Seu Souza, Luciano, narrador da Band, estava passando um período em Salvador. Como havia jogo na Fonte Nova, o jornalista resolveu assistir e, naturalmente, tentou entrar pelo portão destinado à imprensa.

“Ele chegou aqui pensando que iria entrar. Ele estava de bermuda. Vê se pode? Aqui só entra de calça”, conta Seu Souza. Assim, a solução encontrada por Luciano do Vale foi comprar um ingresso e assistir o jogo nas arquibancadas da Fonte Nova. “Ele comprou o ingresso, veio aqui, me agradeceu e entrou no estádio. No outro dia, ele me elogiou na imprensa escrita, na televisão e no rádio. Até em rede nacional o Luciano me elogiou”, orgulha-se.

Pessoas como Seu Souza estão cada vez mais difíceis de serem encontradas nos dias de hoje. Em época que a corrupção toma conta do país, chega ser um alívio saber que trabalhadores tão corretos ainda existem no Brasil, o último dos moicanos.

Caxias? Nem tanto. Seu Souza é apenas um profissional exemplar, que pela maneira de exercer sua profissão ganhou o reconhecimento de todos aqueles que o conhecem ou precisam passar por ele a cada jogo na Fonte Nova. Barrados ou não, eles sempre entendem a função daquele simples porteiro, que, por alguns instantes, determinou onde uma das maiores personalidades do país poderia ou não entrar.

(junho de 2006)

O poeta das flores e das ruas

Bárbara Lima

O céu estava nublado e a chuva logo começa a cair. Na Ladeira da Barroquinha, próximo à Praça Castro Alves,

Wagner Américo da Silva, o Poeta das Flores, arruma a barraca para não molhar as mercadorias. Há 18 anos ele tira sua renda da aposentadoria e das vendas como camelô. A poesia é um refúgio para uma vida cotidiana tão cansativa. “Aquela vitamina que o homem precisa para ser feliz. É isso que a poesia foi e continua sendo para mim”, explica.

Com 78 anos e três filhos, Wagner guarda no rosto as marcas da vida. Desde criança gostava muito de estudar e, em 1971, se encantou pela poesia e escreveu seu primeiro poema: “Findar do ano”. Daí em diante não parou mais e começou a oferecer flores às pessoas que o escutavam. “Eu comprava flores naturais para ofertar. Mas uma senhora me ensinou a fazer flor de fita. A partir de então Deus tem segurado a minha mão e eu começo a fazer flores. Depois disso, a senhora Beni do Carmo, uma amiga, me deu o apelido de Poeta das Flores. Aí pegou!”, afirmou ele.

Wagner da Silva era dono de uma rede com três armários, mas nunca teve ambições na vida. Foi quando resolveu rasgar a carteira de motorista e rasurar os talões de cheque para virar camelô. Mora no bairro da Liberdade e escolheu a Ladeira da Barroquinha, bem em frente ao Hotel Castro Alves, para montar sua barraca, porque o local tem bom movimento. Ele confessa ter uma grande vontade de deixar de ser camelô, mas não tem condições, pois o dinheiro ganho na barraca é usado nos eventuais problemas de saúde. “Não quero ficar inútil, sentado em casa assistindo televisão, sem passar o meu eu para o mundo. Assim eu vou morrer mais depressa”, disse ele.

Tendo como referência poética Castro Alves – e por coincidência está bem próximo à Praça Castro Alves – começou declamando em colégios. Ele já declamou em diversos lugares, entre eles a Ufba, a extinta Galeria 13, os colégios Isba, Persona, Fênix e Educar. Hoje lamenta não ser mais chamado para fazer trabalhos em escolas e apenas declama em igrejas aos domingos. Já sofreu muita repressão e foi até ameaçado de morte: “Um homem queria que eu parasse de ofertar flores porque eu já estava aborrecendo. Fomos parar na delegacia. Também fui repreendido ao ofertar flores a uma senhora e o marido dela não gostou. Eu respeito o ambiente onde eu esteja, mas também exijo respeito”.

Por escrever poesia, há quem considere Wagner da Silva um louco, garante Cosme Ferreira, 53 anos, e também barraqueiro. “Eu acho muito bonito o trabalho que ele faz. Ele é muito talentoso e merece respeito, como qualquer outra pessoa”, afirmou ele. Com vários poemas escritos em pedaços de madeira e expostos no chão, Wagner tem 97 composições memorizadas e mais de 5.619 flores com mensagens entregues. Um de seus projetos é publicar um livreto com seus contos e principais poesias, utilizando seus próprios recursos.

Poeta cidadão

O Poeta das Flores não esquece de exercer sua cidadania. Lutou para que esgotos fossem limpos e buracos fossem tapados, e conseguiu. Também faz um longo trabalho para restauração da Igreja da Barroquinha, que foi incendiada em 1984, e até hoje nada foi feito. “Há mais de 10 anos luto para transformá-la em um museu. Até coloquei fragmentos que caíram da igreja na mesa de alguns deputados na Câmara, mas não adiantou. Eu sou incansável”, conta ele.

Ao relatar a maior experiência de sua vida, Wagner deixa transparecer a emoção que sentiu. Foi quando declamou junto com seu filho Strauss, na época com 10 anos, no Shopping Barra. “Era a história de dois amigos inseparáveis, que morriam juntos e de braços dados. Foi lindo! Com certeza o acontecimento que mais me marcou dentro da poesia”, afirmou. Com sua poesia, também já tirou muitos jovens das drogas e da bebida.

Wagner da Silva, como a maioria das pessoas desse Brasil, trabalha para sobreviver. Mas, como poeta, trabalha para tornar a vida das outras pessoas um pouco mais feliz. E se considera muito feliz, não totalmente por conta da idade. Ele se autodefine num poema: “No mundo louco de poesia e felicidade, o vil metal faz com que eu seja louco ativo e não possa viver no mundo dos loucos passivos. Eu sou louco”.

(junho de 2003)

As histórias de Seu Eurípides

Camilla Pitiá

Em frente ao Relógio de São Pedro, um senhor com a face marcada pelo tempo ocupa o ponto onde é engraxate há 13 anos. Eurípides dos Santos, ou simplesmente Seu Eurípides, tem uma vida agitada e muitas histórias para revelar. De uma simpatia cativante, cumprimenta a todos com um sorriso largo e atende todos os seus clientes com muita atenção. Nascido no recôncavo da Bahia, começou a trabalhar cedo e mudou-se posteriormente para São Paulo, onde trabalhou como jornalista. Desse tempo, lembra-se com saudade da amizade que possuía com celebridades.

Seu Eurípides saiu do recôncavo baiano aos 12 anos, veio para Salvador morar com a irmã mais velha e desde muito cedo começou a trabalhar. O engraxate afirma que trabalho nunca foi problema e que nunca existiu um dia

na sua vida que tenha ficado desempregado. Por isso fala com orgulho das diversas profissões que teve. “Eu sempre, graças a Deus, trabalhei. Nunca tive desemprego, nunca tive situações difíceis”, afirmou.

E é lembrando do passado que esse senhor de 72 anos mostra como os tempos mudaram. No início, trabalhou como baleiro, foi quando começou a ganhar a vida. Ele conta que, na época, para trabalhar com qualquer tipo de alimentação tinha que ter carteira de saúde, “tirar chapa do pulmão”. E diz sentir falta disso, pois “a Bahia era mais organizada, tinha uma política de Saúde Pública. Ninguém trabalhava com nenhuma enfermidade”. Para ele, com essa organização, “os rapa” não existiam e quando algum ambulante aparecia sem a “carteirinha” que liberava o trabalho era encaminhado ao centro médico para solicitá-la: “Não era como tem esses rapa hoje em dia que pega tudo das pessoas e leva embora”.

Depois desse período, Seu Eurípides começou a trabalhar como cobrador de ônibus, mas foi por pouco tempo, pois logo depois se mudou para São Paulo, mais uma vez acompanhando seus irmãos. O primeiro emprego lá foi como metalúrgico, mas esse trabalho durou pouco. Após um acidente de trabalho, foi aposentado por invalidez, ficando durante algum tempo “encostado pela Caixa”. Por não conseguir ficar parado, Seu Eurípides montou uma banca de jornal, onde ficou durante 30 anos.

Ser jornalista foi o trabalho que ele mais gostou e do qual fala com muito carinho: “Eu adoro aquele trabalho. É uma coisa que institui muito a pessoa. A gente fica conhecendo muitas pessoas, é uma grande diversão”. E foi com bom humor que ele contou as mais diversas histórias da época em que era jornalista, se orgulhando principalmente dos clientes famosos e da amizade que mantinha com eles. “Eu tive muito contato na casa do Sílvio Santos, com a mãe do Maluf. O Tarcísio Meira e a Glória Menezes também. O filho deles, o Tarcisinho, eu conheci muito pequeno, ia comprar a revista do Pato Donald”, relembra.

Seu Eurípides afirma que jornalista fica sabendo de muitas coisas, porque as pessoas passam a confiar e a contar o que estão sentindo quando têm problemas. “Às vezes conversava bastante, a pessoa com a cabeça cheia por qualquer coisa descarrega. É o que acontece muito com o jornalista”, confirma.

Retorno

A profissão de jornalista só foi deixada de lado quando teve que retornar a Salvador, por conta de problemas de saúde. O frio de São Paulo era responsável por mantê-lo com fortes dores musculares e com pouca circulação do sangue. “Eu pegava muita friagem, aí uma médica disse que eu tinha que ir para um lugar quente, então resolvi retornar para Salvador”, afirma.

Em um dos poucos momentos de tristeza, o engraxate fala sobre a sua volta, pois, após vender a sua residência e a sua banca de jornal, o presidente na época em exercício, Fernando Collor de Melo, confiscou o dinheiro da poupança de todos os brasileiros no intuito de reter a inflação. “Quando cheguei aqui foi na época que o lazarento do Collor passou a mão no meu dinheiro. Fiquei sem nada, mas não baixei a cabeça”, fala indignado.

Foi aí que começou a trabalhar como engraxate e desde então ocupa o ponto ao lado do módulo policial na Avenida Sete. Para o aposentado da Petrobras Francisco Neves, cliente do engraxate há dois anos, o carisma de Seu Eurípides é o que mais fascina. “É um homem trabalhador, é um homem que é difícil de ver. Um homem educado e dinâmico que, pela idade, já era pra tá aposentado, mas continua firme e trabalhando”, afirma.

Família

O engraxate demonstra que a família é a coisa mais importante da sua vida. Casado há 25 anos com a sua segunda esposa e com três filhos que moram em São Paulo, ele mostra-se saudosos. “Tenho três filhos e quatro netos. Não tenho muita oportunidade de encontrar com eles, mas a saudade é grande. Se Deus quiser vou no meu aniversário pra São Paulo”.

Ele conta que apesar de não ter contato com os netos, liga todas as semanas e sempre pede para falar com eles, principalmente com a neta mais nova que ainda não conhece. É assim também com os três filhos, sempre procurando não perder contato: “Sempre tive uma relação muito boa com a minha família, nunca brigamos. Sempre tive o apoio e sempre apoiei eles”. E é com esse apoio da sua família e a constante alegria, que Seu Eurípides diz ter muito que viver. “A vida é muito boa se a pessoa sabe viver. Tem que pensar no dia de amanhã, no futuro. Fazer sempre coisas boas”, aconselha com a experiência de quem muito já viveu.

(junho de 2004)

JORNAL A TARDE

Ele tocou o presidente

Regina Bochicchio

Vinte quilômetros de uma estrada de terra batida que atravessa mandacarus, gado magro e plantações de sisal separam o pequeno povoado de Ipoeirinha do centro de Conceição do Coité. Caatinga, sol de arrebentar. Há pouco menos de um mês choveu por ali, depois de quase nove meses sem cair uma gota d'água do céu. O povo chegou a soltar foguete. Nesse lugar, incrustado no sertão baiano, nasceu e mora o menino Cosme Júnior, 11 anos, estudante, ex-trabalhador nos campos de sisal e o responsável por ter dito “poucas e boas” ao presidente Lula, dia 13 último, em Brasília, quando este recebeu a Caravana Nacional pela Erradicação do Trabalho Infantil – uma comissão de crianças e adolescentes, ex-trabalhadores rurais ou urbanos.

Disse o menino nordestino, no Palácio do Planalto: “Se lembra quando o senhor era pequeno, trabalhador, com fome, não ia para a escola? Naquela época, ninguém tomou atitude, é hora de mudar essa situação”. Aproveitou e pediu aumento de recursos para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti, criado em 1996, na era FHC), cuja bolsa mensal é de parcos R\$ 25 para cada criança que, se antes trabalhava, agora deve estar na escola. Cosme Júnior foi aplaudido em pé por reis, plebeus e até rendeu manchetes em grandes jornais. Defronte da sua modesta casa em Ipoeirinha, com o sol no juízo e dezenas de moscas ao redor, o garoto lembra da trama:

“Logo que eu soube que ia ver o presidente, fui no pensamento de falar pra ele melhorar o Peti”, conta. Calou sobre o plano, não disse palavra. Quando a “mulher de lá” (da solenidade) disse que ele entregaria um catavento a Lula, depois de ler a carta elaborada pelas crianças do Peti, não pensou duas vezes, embora o aviso fosse claro: não poderia demorar, que fizesse o combinado e saísse; não havia tempo. Entregou o catavento, leu a carta e, para surpresa de um disciplinado cerimonial, o garoto largou uma canção sobre as crianças, emendando com o “corretivo” verbal no presidente. De Brasília, lembra do café da manhã do hotel; também da viagem de avião. Gostou de Lula? “Ele é legal, é gentil, não é que nem (sic) esses rico que passa e não fala com ninguém”.

Se pudesse, Cosme pediria de Natal um cavalo branco, como Russinho, seu cavalo de estimação, dado pelo avô e por ele também tirado, de surpresa, para venda. Fez uma canção de lamento lembrando o fato, dessas que parecem ladainhas sertanejas. “Eu corria tanto com ele...”, lastima. Mas Cosme não é desses de chorar. “Eu tenho três sonhos: o primeiro é que não acabe o Peti; o outro é ter uma rocinha para criar meus bichos. E o terceiro é que eu vá adiante e nunca fique com preguiça de estudar”. Quando crescer, Cosme quer ser veterinário. Ele começou a trabalhar com 5 anos, carregando o sisal para a secagem. Acordava às 5 horas, trabalhava até o almoço, ia para a escola e voltava a trabalhar. “Era ruim porque não tinha tempo de brincar com os amigos”, lembra. Além de ficar cansado (“doía as mãos”) o corpo “encaroçava” e avermelhava por causa do contato com o sisal.

QUEBRA DE CICLO – Agora ele está livre disso. “Mudou muita coisa, agora só brinco e estudo”, disse. Para receber os R\$ 25, a criança não pode trabalhar. Caso contrário, os pais respondem em juízo. O dinheiro não é muito, certamente o sisal rendia mais do que a quantia garantida pelo governo – um dos “problemas” do programa. Mas, ao que tudo indica, Cosme quebrou o ciclo hereditário de trabalho infantil. Sua mãe foi capacitada por intermédio do programa e ganha um salário mínimo – no contexto, um avanço. O pai, Cosme de Oliveira, 38 anos, trabalha com sisal.

Dona Maria Leide de Oliveira, 50 anos, avó do garoto, também natural de Ipoeirinha – de onde só saiu uma única vez, para visitar um de seus 11 filhos, em São Paulo, num ônibus comercial da Gontijo – começou “arrastando enxada na roça”, como diz, aos 8 anos. De lá até bem pouco tempo, só fez trabalhar e parir. O esposo, Luís Pereira de Oliveira, também da região, tem história semelhante e, “no motor do sisal”, como diz o povo de lá, perdeu um dos braços (é uma máquina que espreme a folha da planta e só deixa o “bagaço”, com o qual, depois de seco e tratado se fabricam cordas, bolsas e outros objetos). “Fiz o ABC com a professora Joanita, mas só sei escrever o meu nome”, conta a anciã.

O destino da filha não foi muito diferente. Maricleide Oliveira, 30 anos, quando completou 7 anos, passou a “ajudar painho” com o sisal. “Acordava de madrugada, ia trabalhar. Depois escola, trabalho de novo. A gente (ela e outras crianças) brincava de bonequinha feita com palha de sisal na plantação”. Foi assim até os 13 anos, quando foi picada por uma cobra “corre-campo” e quase morre. Ficou cuidando da casa. Terminou a 8ª série, casou cedo: tem uma filha de 15 anos, Maise, irmã de Cosme, outra que trabalhava até poucos anos. É por isso tudo que nunca Maricleide vai esquecer o dia em que varria a igreja do povoado quando a vizinha gritou: “Corre, vai ver seu filho na televisão!”. Correu aos tropeços e parou em frente à TV, emocionada, com lágrimas nos olhos. Chorou. “Fiquei muito orgulhosa. Naquele momento, eu me senti uma pessoa rica”. O conteúdo do que disse o menino no Palácio do Planalto ninguém da família sabe dizer. Mas Cosme, menino sertanejo e pobre, falou com o presidente.

O ESTADO DE S. PAULO

O pianista que usa o trânsito para compor

Aos 70 anos, Amilton Godoy, do conjunto Zimbo Trio, dedica-se a projeto social que capacita adolescentes para trabalhar como músicos e assistentes técnicos

Edison Veiga

Amilton Godoy tem um jeitão simples e um sorriso de quem está de bem com a vida. Pianista do aclamado conjunto Zimbo Trio – fundado em 1964 – e diretor do Centro Livre de Aprendizagem Musical (Clam), escola criada pelos integrantes do Zimbo em 1973, seus olhos brilham ao falar de um projeto social. No segundo semestre do ano passado, ele recebeu em sua escola 18 jovens de baixa renda. “Aprenderam sobre tudo que um espetáculo precisa: podem atuar como montadores, como roadies, como assistentes...”, enumera. “Além disso, eles montaram três sextetos.”

Com todas as teclas. De família musical, Amilton toca piano desde criança, faz parte do Zimbo Trio e se empolga ao falar de seu projeto social

Na próxima quinta, eles atuarão nos bastidores do show que Amilton fará ao lado da flautista Débora de Aquino no The View (Alameda Santos, 981, Jardim Paulista). “Pela primeira vez, ganharão como profissionais”, empolga-se Amilton. O curso faz parte de um programa patrocinado por uma multinacional de bebidas e deve ganhar novos alunos daqui a alguns meses. E por que o nome do pianista do Zimbo para curador do projeto? “Por sua trajetória e importância como músico e pelo trabalho que desenvolve à frente do Clam, referência na formação de músicos”, explica Luiz Osorio, diretor da empresa.

Os elogios são corroborados por muitos do meio musical. “Por sua formação clássica, Amilton levou para o Zimbo Trio uma linha de execução de altíssimo nível”, diz o musicólogo e crítico de música Zuza Homem de Mello. “Dos três integrantes da formação original, sem dúvida o estilo mais elaborado e mais virtuosístico é o de Amilton.”

De trem. Nascido em 1941 em Bauru, no centro-oeste paulista, Amilton vem de uma família bem musical. Seu avô tocava alaúde. Seus dois irmãos – Adilson e Amilson – também se tornaram músicos profissionais. Seu pai tocou violino em orquestra e atuava como trompetista em uma boate. Um de seus tios por parte de pai tocava trompete; outro, por parte de mãe, era maestro e pianista. A mãe regia o coral da igreja. “Comecei a tocar piano aos 10 anos”, lembra. “Com 13, me apresentava em um bar lá de Bauru e era a atração pela pouca idade, ainda de calças curtas.”

Nessa época, começou a tocar na igreja. Convenceu o padre a comprar um órgão novo. “Ele pegou o dinheiro da quermesse, foi para São Paulo e voltou com o instrumento, novinho.” Pouco tempo depois, aos 16 anos, resolveu fazer “uma loucura”, como ele mesmo diz: ir uma vez por semana para São Paulo para tomar aulas com a pianista Magda Tagliaferro (1893-1986).

“Meu pai era ferroviário e conseguia os bilhetes de trem de graça. Eu saía de Bauru todas as quintas, às 6h10 da manhã. Chegava à Estação da Luz às 12h23. Então tinha aula das 14h às 16h30 e depois pegava um trem de volta para o interior”, explica. “Era assustador sair de uma cidade como Bauru e descer em São Paulo. Eu rezava para não acontecer nada de estranho, porque você tem de ter respeito pela cidade grande.”

Mudança. Dois anos depois desse corre-corre, Amilton ganhou menção honrosa em um concurso da Rádio Eldorado. E uma bolsa para se mudar para a capital paulista. “O dinheiro dava para pegar pensão, escola de música e comida. Então disse: “Tchau, Bauru!””

Em São Paulo, passou a tocar na noite. “Dava canja em apresentações de meus ídolos, que depois se tornaram parceiros”, diz, referindo-se principalmente ao baixista Luiz Chaves (1931-2007) e ao baterista Rubens Barsotti, com quem formaria depois o Zimbo Trio. “Eles tocavam na Baiuca (bar no centro paulistano). Aí saiu o pianista. Foi fazer não sei o que lá nos Estados Unidos. O Rubinho (Rubens Barsotti) falou que tinha outro, me convidou.”

Isso foi em 1963. No ano seguinte, nascia o Zimbo Trio, com a proposta de “que o músico sáísse da função de fundo de conversa e fosse para o centro do palco”. O primeiro show foi na Boate Oásis, em 17 de março de 1964, acompanhando Norma Bengell. No fim do mesmo ano, já lançavam o primeiro disco – o 51.º, acompanhado de DVD, deve sair neste ano.

O sucesso veio em seguida. Em 1965, o Zimbo Trio passou a fazer acompanhamento fixo do programa O Fino da Bossa, da TV Record, apresentado por Elis Regina (1945-1982) e Jair Rodrigues. “Viajamos pelo mundo todo. Fizemos shows em mais de 40 países, em todos os continentes.”

Em 1973, o grupo criou o Clam. “A escola representa uma iniciativa do trio em passar adiante a sabedoria que

eles tinham em relação à música”, afirma Zuza Homem de Mello. “Em uma época em que não havia quase nenhuma escola de música em São Paulo, o Clam é a concretização da generosidade de um grupo de músicos. Isso não tem preço.” A escola, localizada em Moema – perto das casas de todos os integrantes do grupo -, já chegou a ter 900 alunos. Hoje, são pouco mais de 200.

O grupo continua na ativa. Com mudanças. Luiz Chaves morreu em 2007. Rubens Barsotti passou por grave cirurgia no começo deste ano e não comparece mais a todos os shows. São substituídos pelo baixista Mário Andreotti e pelo baterista Sápia. “Quando o Rubinho pode tocar, nos transformamos em um quarteto”, explica Amilton. Nove anos mais jovem que ele, sua mulher, Ana Luiza, acompanha o conjunto em todas as viagens. “Ela cuida da agenda e das questões geriátricas”, brinca.

Paulistano. Sua relação com a cidade se intensificou com o passar dos anos. Aquela metrópole assustadora, gigante e que amedrontava o garoto que chegava de Bauru transformou-se em acolhedora. “Todo mundo que vem para cá vira paulistano, não tem jeito”, resume. Até o caos do trânsito, quem diria, ajuda em suas composições. “Eu tenho uma ideia enquanto estou dirigindo. Aí, quando o sinal fica vermelho, paro para anotar. O sinal abre, todos os caras ficam buzinando. E era aquela a música mesmo.”

O NOME

ZIMBO TRIO

GRUPO INSTRUMENTAL DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

“Zimbo” é uma palavra africana. “Nós achávamos que a música africana tem enorme influência na nossa música”, explica Amilton Godoy. É o nome de uma antiga moeda do Congo e significa sucesso, boa sorte. “Com um detalhe: é uma palavra universal, que não tem tradução para outros idiomas.”

O Estado de S.Paulo, Paulistânia, 10 de abril de 2011

http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110410/not_imp704280,0.php

De lotação na zona leste a hits de novelas

Marcelo Jeneci sai de Guaianases, conquista medalhões da música brasileira, chega ao horário nobre e agora quer tocar no “rádio chiado da periferia”

Paulo Saldaña

A construção do universo musical e artístico de Marcelo Jeneci se deve muito às músicas tocadas no som chiado da rádio da lotação, em Guaianases, extremo leste de São Paulo, que ele usava com frequência para chegar em casa. O músico quer, o mais breve possível, acertar as contas com o passado: “Esse é o meu objetivo, voltar para casa, para o lugar de onde eu vim, e ouvir minha música tocando na lotação”, declara ele, aos sorrisos.

Depois de dez anos tocando na banda de artistas consagrados, Jeneci apresenta agora o seu primeiro disco da carreira, Feito pra Acabar – em elogiada fase de lançamento. Talentoso e versátil, já coleciona composições com José Miguel Wisnik, Luiz Tatit, Vanessa da Mata e Arnaldo Antunes. Com os dois últimos, tem trabalhos que emplacaram em novelas globais: Amado, com Vanessa, sua primeira composição a ser gravada, e Longe, parceria com o ex-Titãs. Jogando em posições variadas – piano, teclado, sanfona e violão -, Jeneci é, aos 28 anos, uma das grandes apostas de uma nova geração da música brasileira que vem despontando em São Paulo, ao lado de nomes como Tulipa Ruiz e Thiago Pethit. Não por acaso, esse primeiro trabalho fora selecionado entre mais de 850 candidatos pelo Natura Musical – programa de incentivo à música que patrocinou a gravação da forma que Jeneci sempre sonhou.

As coisas estão dando certo, Jeneci sabe disso, mas não parece deslumbrado. Hoje, divide seu tempo entre os shows de Arnaldo Antunes, cuja banda ele integra, no teclado, e sua carreira. Mantém a humildade enquanto fala e ainda se impressiona em ter parceiros tão estrelados, mesmo sem nunca ter ido à universidade. “Tanto o Wisnik quanto o Tatit e o Arnaldo sempre fizeram questão de falar que era uma troca, que acontecia algo de igual para igual. Eu não acho que é de igual para igual, eles é que dizem”, brinca Jeneci, considerando que está entre professores da USP e poetas reconhecidos.

O multi-instrumentista não é do tipo que acredita em acasos. Para ele, as coisas começaram lá atrás, nos sons da infância. “Não dá para pensar na minha carreira sem que seja a extensão das outras gerações, desde meus avós que saíram de Sairé, em Pernambuco, e vieram morar aqui em São Paulo, no Aricanduva”, diz ele. “Tive a sorte de crescer em uma família feliz, que consumia muita coisa popular.” Ele destaca a influência da canção popular, a presença das músicas de Roberto Carlos nos alto falantes de uma casa movimentada e cheia de gente como vital para sua formação. “É mais claro nas minhas músicas as influências que eu não escolhi.”

Telemensagem. Jeneci nasceu no Aricanduva, zona leste, e, aos 7 anos, mudou-se com os pais e o irmão para a

Cohab Juscelino, em Guaianases. Foi lá que cresceu, aprendeu a tocar em um órgão construído pelo pai, Manuel – uma espécie de professor Pardal, como Jeneci fala carinhosamente, que aprendeu eletrônica intuitivamente. Para sustentar a família, conserta de eletrodomésticos a sanfonas.

Aos 15 anos, já prodígio no teclado, teve seu primeiro ganho com a música. Compôs trilhas sonoras para telemensagens – recados amorosos enviados por telefone que fizeram sucesso na periferia de São Paulo nos anos 90. Sempre autodidata, foi se desenvolvendo na música e mergulhando no sonho de viver dela. “Participava do coral, tocava na igreja, nas festas do sorvete e continuava com as telemensagens. Também ficava me exibindo para os amigos que meu pai levava em casa.” Para impressionar as visitas, ensaiava temas cascudos para dedilhar ao teclado, como se nada quisesse.

O truque deu certo e a música virou profissão ainda antes da maioridade. Um dos clientes do pai – o acordeonista Toninho Ferragutti – chegou com a notícia de que Chico César, no auge da carreira, procurava um tecladista que também tocasse sanfona. O garoto se apresentou e conseguiu a vaga, mesmo sem ainda dominar o fole. Conseguiu um instrumento emprestado do mestre Dominginhos, outro cliente do seu Manuel, treinou e caiu na estrada.

Outros trabalhos foram surgindo. Com a onda do forró universitário, por volta do ano 2000, começou a se desdobrar nas noites da Vila Madalena e Pinheiros com a sanfona no ombro. Chegava de Metrô, com o instrumento a tiracolo. “Depois dos shows, de madrugada, atravessava a cidade de metrô. Cruzando a Linha Vermelha, comecei a perceber que São Paulo é um lugar que recompensa o esforço, cedo ou tarde.”

A agenda começou a apertar e as viagens de metrô e lotação até Guaianases se tornaram cansativas e contraproducentes. Decidiu trocar a zona leste pela oeste em 2002. Casado há 4 anos, Jeneci mora com a mulher em uma casa grande, com plantas e cachorro, no Alto da Lapa. Gosta do bairro, das tantas árvores das ruas, que tanto fazem falta na zona leste. Cumprimenta os vizinhos e estranha o número tão baixo de pessoas passeando a pé. Em um desses passeios, diz que não conseguiria sair da cidade. É como se fizesse parte de todo lugar. Fala sobre um longo passeio pela capital. “Seria até um ótimo videoclipe. Pegava a lotação, atravessava São Paulo até Guaianases”, diz ele, em um misto de reflexão e planos.

O Estado de S.Paulo, 23 de janeiro de 2011

http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110123/not_imp669826,0.php

FOLHA DE S. PAULO

Oscar Niemeyer, 103

Raul Juste Lores

Seu mix de marxismo e erotismo continua vigente e vivo. niemeyer é o artista brasileiro com maior projeção internacional. os planos atuais incluem um aquário submerso, uma catedral grandiosa, um estádio de futebol mais confortável...

Oscar Niemeyer está ansioso para descobrir os porquês científicos de um acontecimento tão inesperado quanto o tsunami no Japão.

Todas as terças-feiras, ele recebe a visita do físico Luiz Alberto Oliveira, doutor em Cosmologia, que organiza uma palestra-sarau em seu escritório. “Antes eu queria entender o Big Bang, afinal, pra ter uma explosão, é preciso haver matéria. Quem inventou a matéria do Big Bang?, pergunta-se.

Quando o visitei em seu escritório em Copacabana, em março, ele já preparava diversas perguntas para o professor. “Será que alguma obra conseguiria conter aquelas ondas do maremoto?” e ele mesmo responde: “Acho que não”.

“A Terra está biruta”, diz.

Ele alterna os palestrantes que abriga em seu escritório, dos mais diferentes temas, para “se manter atualizado”. Em dezembro, completa 104 anos.

O corpo não acompanha os questionamentos efervescentes do arquiteto. “Não ando há seis meses, só consigo dar uns passinhos agora”, suspira. “A velhice é uma merda.”

Ele quase não vê. Cada pessoa que o visita em sua sala – e são muitas ao longo do dia – anuncia o próprio nome antes de apertar a mão do arquiteto. Niemeyer se desculpa com cada um por não poder se levantar para cumprimentar. Só nesses momentos parece irritado. “Querida agora sair do prédio caminhando, ver gente aqui em Copacabana, ver o povo na rua, mas dá trabalho me colocar no carro, no elevador, cansa”.

Em 2009, teve um tumor no intestino e, ao extraí-lo, retirou também a vesícula. Em abril do ano passado, foi internado com infecção urinária. Em nosso encontro, era um homem lúcido e muito falante.

O arquiteto não para de imaginar novos projetos, que ainda nem tem clientes. “Quero fazer um aquário em Búzios em que o prédio esteja completamente submerso, no mar mesmo”, diz. Visitantes veriam os aquários e o próprio mar por uma parede de vidro –os peixes soltos no mar veriam que os visitantes é que se encontram em um aquário.

“Continuo atrás de novas curvas, de ideias inesperadas. Só tem graça continuar trabalhando para fazer prédios totalmente novos, que nunca tenham sido pensados.”

A lista de ideias é extensa. Uma catedral em que a cobertura sairá dos braços da cruz. “Não tenho cliente para essas, mas não importa, alguns dos melhores projetos não se constroem”, diz. “Invento, pesquiso, quando o problema me interessa.”

“Ultimamente penso muito em igrejas e catedrais. Continuo ateu, mas uma catedral abre possibilidades imensas para um arquiteto”, diz e sorri. Na Idade Média, a Igreja concebia esses grandes templos para fascinar fiéis por seu gigantismo e potência – uma prova cabal da grandiosidade divina diante dos minúsculos humanos. Niemeyer compartilha essa ambição eclesiástica e adora criar formas grandiosas que assombram os indefesos homens.

Ele mostra o desenho de um estádio de futebol coberto que inventou. “Chove muito e os estádios não têm drenagem adequada, venta, faz sol forte. Pensei em inventar um estádio que não seja tão caro, mas que dê conforto para o torcedor.”

Não acompanha as inúmeras polêmicas que cercam a Olimpíada do Rio em 2016 –da concentração excessiva de novos prédios em Jacarepaguá e dos poucos no centro histórico e no porto, que deveriam ser revitalizados, à falta de debate sobre investimentos urbanísticos que aproveitem o evento.

“Não estou acompanhando, não, mas acho que a primeira coisa a estudar é que prédios já existentes poderiam ser aproveitados”, diz.

Mesmo com tantos projetos órfãos de patrocínio, não lhe faltam encomendas. Ele deve mexer no sambódromo para dar um prédio próprio ao camarote da Brahma. Deve comemorar –ainda que sem poder ir até lá– a primeira obra pronta na Argentina, o Porto da Música, com auditório e anfiteatro aberto. Está em Rosario, a 300 km de Buenos Aires, cidade de que gosta muito (“É bonita, o povo anda na rua, usa o espaço público e ainda janta tarde. São boêmios, como eu”). Nos últimos anos, espalhou novas obras na Itália, Reino Unido, Espanha, além de projetos para Grécia, Portugal e França. Mas suas principais obras estão mesmo no Brasil. São cerca de 600.

Graças a uma obra que se estendeu por várias décadas, Niemeyer também tem várias fases, tal qual Picasso ou Phillip Johnson. Nos últimos anos, sua produção mais recente não é tão bem avaliada pelos críticos, apesar da unanimidade do seu Auditório Ibirapuera, minimalista e de linhas decididamente retas.

Outro projeto em que começa a trabalhar agora é o de uma casa modernista em Londres, que já nasceria como uma espécie de símbolo ou museu do modernismo na capital britânica.

Quem fez o convite a Niemeyer é a influente Julia Peyton-Jones, diretora da Serpentine Gallery, que todo ano convida um superarquiteto para desenhar o pavilhão temporário de verão no parque de Kensington.

Nesse quem-é-quem da arquitetura mundial, o arquiteto fez um pavilhão em 2003 –e Peyton-Jones continua em contato com o artista. Quer essa casa simbólica para abrigar conferências e eventos logo no Reino Unido, país com relação tortuosa com o modernismo. O príncipe Charles, que adora edifícios neoclássicos e georgianos, já afirmou que os arquitetos modernos fizeram mais danos a Londres que os bombardeios da Luftwaffe nazista.

Niemeyer virou fetiche internacional, depois de ser fetiche no Brasil por diversas décadas, onde governantes parecem só se lembrar dele na hora de encomendar novas obras. E é talvez o artista brasileiro vivo de maior projeção internacional, justamente em uma área tão dependente de tecnologia e orçamentos generosos.

É o sobrevivente de uma geração que terminou com dois milênios de idas e vindas na reinterpretação da gramática da arquitetura grega, classicismo que se manteve inalterado do Renascimento ao neoclássico do século 19.

Com o franco-suíço Le Corbusier e a escola alemã Bauhaus à frente, o modernismo advogou por uma arquitetura despojada, funcional e democrática, evitando adornos desnecessários e democratizando a construção –o movimento surgiu nos anos 1920, quando as grandes capitais européias sucumbiam à gripe espanhola, à falta de saneamento e à favelização.

O arquiteto carioca deu curvas e uma plasticidade impensáveis ao puritanismo e a rigidez de suíços e alemães, mas virou herói do movimento, ainda mais por construir em um país então agrário e periférico. Pampulha, a Bienal de São Paulo, o Copan, a Oca, o Palácio Capanema, no Rio, e, claro, Brasília, viraram ícones instantâneos de um Brasil que firmava sua identidade.

O artista se maravilha com o avanço tecnológico que beneficia a construção hoje, impensável nos anos heroicos de Brasília. “No Renascimento, uma cúpula podia levar três anos para ficar pronta. Há alguns anos, era trabalho de meses. Na minha obra em Avilés, na Espanha, eles fizeram uma forma que permitiu a construção de uma enorme cúpula em menos de um mês”, compara.

A entrevista acontece em uma pequena sala no escritório, aonde Niemeyer vai trabalhar todos os dias. O prédio que abriga o escritório fica em Copacabana, quase Arpoador, pertinho do famoso forte. É um belo edifício em art déco, com formas tão sinuosas que parecem de um antepassado niemeyeriano.

No terreno onde o prédio foi erguido em 1930, havia uma casa do pai de Niemeyer, que ele alugava para temporadas de verão. O edifício de dez andares é residencial e só o escritório modesto destoa na cobertura. Para chegar a ele, é necessário subir ao último andar do elevador, depois mais um lance de escada.

Niemeyer subiu essas escadas até os 90 e muitos anos, quando foi construído um pequeno elevador para transportá-lo.

As formas sinuosas do edifício se refletem na sala principal do escritório, todo envidraçado do chão ao teto na sala principal, com uma vista de Copacabana em ondas. Há duas chaise-longues desenhadas por Niemeyer e alguns rabiscos na parede. E nada mais, como para não competir com a vista. Ali, em uma prancheta, Niemeyer desenhou dezenas de projetos, sempre em pé.

O arquiteto fica em um quarto sem janelas, cercado de dezenas de livros e maquetas. “Fico aqui sentado todo o tempo”, reclama.

Staff Familiar

Niemeyer está constantemente acompanhado por sua pequena equipe, netos e bisnetos que o visitam no escritório. Quem manda mesmo no pedaço é sua mulher, Vera Lúcia Cabreira, 64, com quem se casou em novembro de 2006, a um mês de cumprir 99 anos. Além de companhia onipresente, Vera é responsável pela agenda, contatos, a edição de livros da Fundação Niemeyer e da revista “Novo Caminho”.

O arquiteto foi casado por 76 anos com Annita, que morreu em 2004. Eles tiveram uma única filha, Ana Lúcia, que tem uma galeria de arte.

Sua memória o leva a dar passeios inesperados. E passa a me contar sobre os anos em que morou em Paris, no exílio da ditadura militar no Brasil. “Se não morasse no Rio, acho que a cidade em que eu moraria com prazer seria Paris. Adorava”, relembra. “Conversava até de política com os taxistas. Aqui no Brasil, somos mais brutos.”

A memória dá mais uma voltinha. “Era amigo do Sartre, ele era muito porra-louca. Feio, muito feio, mas metido a conquistador!”

Volta-se para mim e pergunta se morei fora. “Na China, voltei de Pequim há menos de um ano”, conto. “Sério? Que experiência, lá está crescendo muito!”

Depois de um par de perguntas, Niemeyer sorri. “As chinesas são bonitas?”, pergunta. Ao seu lado, vários rabiscos feitos por ele formam mulheres nuas, comprovando que as curvas femininas, de fato, inspiram seus prédios. Fala, como em tantas entrevistas, de desigualdade social, de comunismo e de seus inabaláveis princípios. E comprova que, perto dos 104, seu mix de marxismo com erotismo continua vigente e ativo.

Folha de S. Paulo, Revista Serafina, abril 2011

Top 30

Um das modelos mais bem pagas do mundo, Alessandra Ambrósio diz que se sente insegura desfilando de lingerie e que nunca quis ser Gisele

Mônica Bergamo

De vestidinho branco com uma flor nos cabelos loiros, Anja, dois anos, atende à campainha do apartamento ao lado da tia, Aline. A porta se abre e ela corre, gritando: “Mami!”. “Acordei agora. Se importa se eu tomar um café?”, diz a “mami” Alessandra Ambrósio, 29, de vestido branco Isabel Marant e sandálias rasteiras Cris Barros à repórter Lígia Mesquita.

A garotinha começa a falar da princesa Rapunzel e dá piruetas. “Ontem foi a primeira vez que levei minha filha ao cinema. Fomos ver o filme da Rapunzel e ela nem piscava”, conta a sexta top mais bem paga do mundo, segundo a revista “Forbes”.

É quarta-feira e Alessandra curte dias de folga em seu apartamento na praia Brava, em Florianópolis (SC). Pega uma xícara grande de café, coloca um pouco de açúcar e morde um pão de queijo. “Comprei um apartamento em Floripa aos 17, com a primeira grana que ganhei como modelo. Aqui só escuto o barulho do mar e da chuva. É o melhor lugar para relaxar” diz. Ela trabalha desde os 15.

Há dez anos a supermodelo é uma das “angels” (anjo, em inglês) da famosa marca americana de lingerie Victoria’s Secret. Por conta de seu contrato com a grife, três meses após o nascimento de Anja, ela estava na

passarela, de calcinha e sutiã. Para isso, lembra, teve que, pela primeira vez na vida, fazer uma dieta para emagrecer os 25 kg que ganhou na gravidez. “Foi a pior coisa que fiz na vida. Adoro comer coisas gostosas”, diz. “Fiz uma dieta saudável, sem pão e açúcar, e malhei com personal [trainer]. Acabei emagrecendo até um pouco mais.”

Um tabloide inglês especulou que ela estaria anoréxica. “Sempre fui saudável. E estava superfeliz com meu corpo. Se fosse assim, a Angelina Jolie seria anoréxica pelo que sai nas revistas.”

Em abril, Ale, como é chamada pela família e pelos amigos, vira balzaquiana. “Uma coisa é chegar aos 30 batalhando para ter alguma coisa. Eu tenho uma filha, uma carreira, uma casa. Agora é continuar”, diz ela, que há quatro anos namora o pai de Anja, o empresário americano Jamie Mazur, a quem só chama de “noivo”. “Um dia vamos nos casar.”

Os anos a mais a fizeram gostar mais do seu corpo. “Antigamente, eu só malhava para o desfile e não fazia nada o resto do ano. Hoje faço ioga e pilates regularmente.” Acha que está bem, é “agradecida ao corpo que Deus me deu”, mas também se diz “insegura”. “Passam várias meninas na minha frente e eu digo: como queria ter uma bunda assim. Coisa de mulher. Sempre queremos o que a gente não tem.”

Anja interrompe a mãe, que está sentada em um sofá de palha com almofadas brancas. Quer mostrar uma música que ela fez. Começa a cantar e depois pula no colo de Alessandra. A top fala que está preocupada correndo atrás de uma escola para a garota, em Los Angeles. “É preciso avaliar o método de estudo, as atividades, a limpeza, o local, tudo”, diz. Para dar conta da criação de Anja, ela tem a ajuda do noivo, de uma babá brasileira e da família. “Por causa do trabalho perdi momentos importantes como os primeiros dentinhos que nasceram. Mas, quando estou de folga, fico presente o tempo todo. Nos divertimos muito juntas.”

A alegria, ela acredita, é uma das características mais marcantes das modelos brasileiras, fora a sensualidade e “um sal a mais”. “É algo que só as brasileiras têm. O Brasil tem as mulheres mais lindas”, avalia.

O sucesso mundial da geração de modelos brasileiras da qual faz parte, reconhece, deve muito a Gisele Bündchen. “Ela foi a pioneira, abriu as portas do mundo para nós. Só temos a agradecer. Mas nunca quis ser a Gisele. Eu sou a Alessandra Ambrósio.”

No próximo domingo, ela subirá à passarela da São Paulo Fashion Week ao lado de Gisele e do ator americano Ashton Kutcher. “Vai ser um auê!” Mas isso não a assusta. “Se me colocassem de calcinha e sutiã eu ficaria assustada”, afirma ela, que desfila frequentemente com as duas peças. “Ah, tu tem teus medos, né? No desfile da Victoria’s Secret o mundo tá te vendo. São muitos fotógrafos e tu nunca sabe o ângulo que estão te fotografando. Imagina se tu cai e vai com as pernas lá em cima de lingerie?”

Hoje, a “angel” evita desfilar de biquíni e lingerie. “Tudo depende da proposta. É uma superexposição. No Brasil não desfilo de biquíni há anos”, diz. Posar nua, mesmo que artisticamente, também está fora de seus planos no momento. “Nunca fiz nem topless mostrando o peito em campanha ou editorial de moda. Por achar que não valia a pena, por querer me preservar, para me dar valor. Mas se um dia eu achar que vai ficar incrível, tudo bem. Tudo pode ser negociado, ajustado.”

O patrimônio é administrado com a ajuda da mãe e de profissionais. “Invisto em imóveis, mas não gosto de falar disso [dinheiro]”, diz ela, que planeja ter uma marca com o próprio nome, talvez de biquínis. Um sonho de consumo, conta, é um avião. “Não vou comprar, mas quebraria um galho (risos)!”

Alessandra adora ir a shows de rock. No dia em que ela recebeu a Folha, havia acabado de sair a lista de atrações do festival Coachella, nos EUA, que ela frequenta há anos. “Vou querer ver Duran Duran”, avisa. Recentemente, ela assistiu ao show de Amy Winehouse em Florianópolis. “A voz dela é linda, mas foi um dos piores shows da minha vida”, fala sobre a cantora inglesa famosa por se envolver com bebidas e drogas.

O tema, aliás, é algo que a preocupa desde que virou mãe. “Detesto drogas. Não sei como vou fazer com minha filha. Morro de preocupação”, diz. “Já experimentei, mas não gosto de nada.”

Folha de S. Paulo, 23 de janeiro de 2011

Um escritor com o pé na lama

Premiado como autor, Edney Silvestre, 55, tem no currículo de repórter de TV grandes coberturas; ele interrompeu livro em gestação, “A Felicidade é Fácil”, para reportar as enchentes na região serrana do Rio, onde “caminhava sobre cadáveres”

Fred Melo Paiva

Edney, embora Silvestre, é um repórter que prefere sair a campo em missões, podemos dizer, menos selvagens. Gosta mesmo é de ter descoberto, no interior do Ceará, um professor de balé cujo ofício transforma filhos de pescadores em bailarinos.

Na semana passada, tendo de subir o morro do Borel, no Rio de Janeiro, foi identificado por um menino: “Olha o Caco Barcelos!”. Ao que respondeu, contrariado: “Não, meu filho, o Caco é o de olho azul”.

Apesar desse seu gosto pessoal, a cobertura de abacaxis é uma das especialidades do cardápio jornalístico de Edney Silvestre, 55, na Globo desde meados dos anos 1980.

Vangloria-se, por exemplo, de ter sido um dos primeiros repórteres do Brasil a chegar ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001. Não é um desembarque na Normandia, mas de qualquer modo lá estava o Edney.

Com um pouco de boa vontade (talvez muita), seu cabelo lembra o Wolverine do cinema. Assim ele surgiu em reportagens na região serrana do Rio de Janeiro durante a cobertura da tragédia das chuvas. Experiente (“eufemismo para velho”, diz), ficou chocado com o que viu.

Deu-se conta do horror ao subir numa montanha de lama e escombros, em Nova Friburgo, e perceber que “caminhava sobre dezenas de cadáveres”.

Pela primeira vez em vários meses, interrompeu a escrita de seu novo romance, “A Felicidade é Fácil”, que vinha ganhando pelo menos um parágrafo por dia, ainda que obrado num saguão de aeroporto. Em Nova Friburgo “não tinha como entrar no personagem”.

“Há coisas inimagináveis acontecendo ali, como as cenas dos pais com seus filhos mortos no colo, inchados por causa do afogamento”, relata. “Um comandante dos Bombeiros me falou, em off [sob condição de anonimato], que deve haver cerca de mil mortos só em Nova Friburgo. No final, acho que as notícias serão ainda piores.”

Edney é hoje essa figura dicotômica: ao mesmo tempo em que chafurda a lama em suas reportagens, esquivase para redigir um paragrafinho que seja de seu novo livro, ambientado em São Paulo no início dos anos 90.

Está no nono capítulo, planeja ao menos outros seis. Entrega o original à editora Record em junho e espera vê-lo nas livrarias em outubro -mesmas datas em que lançou o sortudo “Se eu Fechar os Olhos Agora” (Record).

Vencedor no ano passado dos Prêmios São Paulo de Literatura, categoria estreante, e Jabuti de Melhor Romance, o livro será traduzido em cinco países até 2012 -França, Alemanha, Holanda, Sérvia e Portugal.

Se o Edney Silvestre fechar os olhos, vai achar que está sonhando. Ainda mais depois de ter abandonado um romance em gestação e desistido de outro, recusado por um editor.

Tendo posto a mão numa bufunfa considerável -R\$ 200 mil pelo Prêmio São Paulo e R\$ 3 mil pelo Jabuti-, tratou de reinvestir o dinheiro. Transformou um quarto de hóspedes em escritório, comprou um Macintosh do qual passou a apanhar rotineiramente, refez o assoalho de seu apartamento no Rio, no Leblon.

Sua estreia rendeu, ainda, uma polêmica com relação ao Jabuti -que premiou como livro do ano “Leite Derramado”, de Chico Buarque, segundo colocado na categoria em que Edney saiu vencedor. Edney nunca cruzou o Chico no Leblon, porque, enquanto ele caminha na areia, Chico prefere o calçadão. Só leu um livro dele, “Estorvo”, de 1991. Achou “confuso” -um estorvo.

Jornalista começou como datilógrafo

Em seu primeiro emprego, Edney Silvestre batia à máquina títulos de eleitores no TRE de Valença, onde nasceu. No início da carreira, ele foi preso pela ditadura militar, tomado como o suposto pseudônimo do editor Ênio da Silveira.

Se o Edney Silvestre se transformar de fato num grandíssimo escritor, será mais ou menos como aquele pintor extraordinário que começou a carreira vendendo lata de tinta numa casa de material de construção. Ou o excepcional tenor que surgiu primeiro anunciando na praia os biscoitos Globo.

Edney despontou para as letras como alguém cheio de dedos: no Tribunal Regional Eleitoral de Valença (RJ), sua cidade natal, batia à máquina os títulos de eleitores. Não era bico, mas profissão -datilógrafo, a primeira a constar na carteira de trabalho.

De família simples, sua mãe trabalhou como tecelã e o pai tinha sido funcionário da Central do Brasil, até abrir um armazém, onde vendia “de víveres a tamancos”.

Talvez por se chamarem Maria e Joaquim, tenham labutado bastante na hora de batizar os filhos. Saiu assim: Edney, Edmond, Edmir, Edinil, Ederson e Edna.

Edney aprendeu a ler na biblioteca de Valença. Começou com “Os Três Porquinhos”, partindo em seguida para Thomas Mann e Joseph Conrad.

Depois de familiarizar-se com o inglês nas sessões contínuas do cinema, passou à leitura da revista “Time”.

Hoje fala também um pouco de francês e, “macarronicamente”, o italiano.

Já no Rio de Janeiro, datilografava trabalhos escolares e fazia traduções de “livros de cowboy” -o que evoluiu para alguns títulos estrangeiros da então celebrada editora Civilização Brasileira.

Terminou preso pela ditadura, confundido com o editor Ênio da Silveira -que, de acordo com os militares, tentava se safar sob o pseudônimo do falso tradutor Edney Silvestre.

TELEVISÃO

Cooptado pela escrita, foi redator de publicidade, repórter de “O Cruzeiro” e “O Globo”. Mandado a Nova York como correspondente do jornal carioca, trocou o impresso pela televisão em meados dos anos 1980.

Dividia a redação com o estúdio improvisado onde Paulo Francis gravava seus comentários, não sem antes emitir duas dúzias de palavões.

Uma vez, sua mãe ligou de Valença para elogiar: “Estava ótima a reportagem de ontem”. Edney estranhou o inesperado interesse de dona Maria pelo assunto da clonagem humana.

“Não, Edney”, explicou ela, “estou falando da sua gravata, estava ótima”.

Sem a gravata, Edney tem o pescoço grande e rosado, além de olhos ligeiramente para fora, uns cílios inclinados para baixo.

Quando vai falar alguma coisa grave, ele franze a sobrancelha sobre o olho direito, ao mesmo tempo em que abre o esquerdo. Repetiu isso toda vez que falou da tragédia na região serrana do Rio, sua última cobertura.

Nela, ele reviveu algumas de suas tragédias pessoais. Como o incêndio que destruiu o pequeno armazém do seu Joaquim no final dos anos 1950.

Edney foi retirado das chamas de pijama, o pai saiu de robe, a mãe, de camisola.

Foi tudo o que restou do patrimônio da família.

Folha de S. Paulo, Ilustrada, 30 de janeiro de 2011

Conteúdo e bibliografia da oficina

AULA 1**- HISTÓRIAS DE VIDA**

Para que contar histórias de vida?

O que acontece com quem conta a própria história de vida?

O que acontece com quem ouve ou lê uma história de vida?

O que acontece com quem escreve uma história de vida?

História de quem?

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Walter Benjamin

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Walter Benjamin

"Como disse Pascal, ninguém morre tão pobre que não deixe alguma coisa atrás de si". Walter Benjamin

- A HISTÓRIA DE VIDA EM TEXTOS

Literatura - ficcional

Ciências humanas: geografia (humana), psicologia social, sociologia, antropologia, história (especialmente história oral)

Comunicação (Jornalismo): biografia, complemento de uma reportagem, obituário, relatos de experiência (primeira pessoa), perfil (reportagem sobre história de vida)

Definições:

"Biografia de curta duração" - Steve Weinberg

"Reportagem narrativo-descritiva de pessoa" - Oswaldo Coimbra

Perfil - "Em jornalismo, perfil significa enfoque na pessoa - seja uma celebridade, seja um tipo popular, mas sempre o focalizado é protagonista de uma história: sua própria vida".

Miniperfil - "o destaque é dado aos fatos, à ação ou ao levantamento de dados, os personagens são secundários".

Multiperfil - "inúmeras matérias, de diversos tipos (artigos, crônicas, poemas, entrevistas), que testemunham vida e obra do focalizado".

Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari

"O perfil jornalístico é um texto biográfico curto publicado em veículo impresso ou eletrônico, que narra episódios e circunstâncias marcantes da vida de um indivíduo, famoso ou não". Sergio Vilas Boas

"Existem tantos modos de reportar quanto repórteres trabalhando em uma redação, por mais que nos digam que não, que tudo leva a uma única opção". Sergio Vilas Boas

Algumas opções: cronologia (etapas convencionais), foco em um aspecto, vários aspectos, lado B

- ESTILOS DISTINTOS E A ESCOLHA DO PRÓPRIO

Conhecer o modo de trabalhar de outras pessoas

Conhecer procedimentos adotados em outras áreas: escuta e observação

"Não se pode deixar de mencionar também um certo voyeurismo, mais ou menos velado, que impele muitos autores a investigar minuciosamente a vida privada dos outros, sobretudo dos personagens destacados, a fim de demolir mitos (transformando-os em "gente como a gente") ou simplesmente para saciar a curiosidade dos leitores" (SCHMIDT, 1997, p. 2).

"Por fim, quero mencionar um outro aspecto importante, relacionado com a elaboração e publicação de biografias: a questão ética. Até que ponto podemos invadir a vida de um personagem, expor seus segredos, explicitar suas mazelas? O biógrafo pode apropriar-se da imagem de seu biografado?" (SCHMIDT, 1997, p. 14).

---> O perfil deve apenas elogiar?

---> O perfil deve revelar o que está oculto?

"O papel do documentarista é transmitir uma certa experiência. Não é informar". João Moreira Salles

"A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver". Walter Benjamin

- Percepção do atemporal

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa**: um curso sobre sua estrutura. São Paulo: Ática, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística / Muniz Sodré, Maria Helena Ferrari. São Paulo, Summus, 1986.

MARIANO, Agnes. Eliane Brum e a arte da escuta. **Em Questão**. v. 17, n. 1, p. 307-322, 2011.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 19, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2040/1179>>.

VILAS BOAS, Sergio. **Biografias & biógrafos**: jornalismo sobre personagens. São Paulo: Summus, 2002.

_____. **Perfis: e como escrevê-los**. São Paulo: Summus, 2003.

AULA 2**- A ESCOLHA DO PERFILADO****- DADOS EXPLORATÓRIOS****- ROTEIRO**

Fases da vida / bloco de temas / tipo de perguntas / ordem das perguntas

Como defende Pierre Bourdieu, em seu texto “A ilusão biográfica”, uma vida não é uma história, “um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção. [...] o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão” (2006, p. 185). Mas, ainda assim, é como história que tentamos entender a nossa vida e as alheias, em busca de sentido.

Meihy identifica um efeito terapêutico: “Alguém que conta a própria história, ao fazer isso, se reidentifica, retraça alguma coisa que a sociedade moderna tem tirado destes contadores. Hoje, você não tem mais o contar continuado. A pessoa que faz esse relato se reencontra com um processo narrativo que tem sido roubado dela”.

Mitobiografia

- ENTREVISTA

Local e circunstâncias

Condução

Escuta, revelações e improvisos

No tipo de entrevista que Edgar Morin definiu como “entrevista-diálogo”, o objetivo é “a busca comum de trazer à tona uma verdade que pode dizer respeito à pessoa do entrevistado ou a um problema” (1973, p. 129). E, nesse diálogo, na avaliação de Cremilda Medina, “haverá até a possibilidade de acontecer um ato culminante que se pode nomear como interação social criadora. Neste caso, tanto entrevistado como entrevistador são [...] simplesmente duas pessoas, que se auto-elucidam [...] ao mesmo tempo que se modificam” (1995, p. 30-31).

- CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Abertura e encerramento

Organização dos parágrafos

Tamanho dos períodos

Unidade

Citação

Escolhas narrativas:

- Sequência cronológica

- Salto temporal (antecipações e flash back)

- Jornada do herói:

Cotidiano / Chamado à aventura / Recusa do chamado / Testes / Internalização / Recompensa / Retorno

“*Cotidiano* (o protagonista é apresentado em seu mundo comum); *Chamado à aventura* (momento em que o herói rompe com a cotidianidade); *Recusa do chamado* (o personagem hesita em aceitar, aceita ou recusa o chamado); *Testes* (período de crises, desafios e oportunidades); *Internalização* (fase de reflexões sobre o que se passou); *Recompensa* (objetivo inicial é alcançado); *Retorno* (volta ao cotidiano após a aventura)”.
Sergio Vilas Boas (citando Joseph Campbell)

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em **evitar explicações**”. Walter Benjamin

“Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador **renuncia às sutilezas psicológicas**, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”. Walter Benjamin

- AUTORIZAÇÃO E PUBLICIZAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa: um curso sobre sua estrutura**. São Paulo: Ática, 2002.

HISTÓRIA falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC SP, Museu da Pessoa e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

MARIANO, Agnes. Narradores da história: a voz na escrita. **Revista da Cultura**. São Paulo, n. 19, fev. 2009, p. 26-29. Disponível em: <<http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/RC19/index.asp>>.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista, o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. A entrevista nas ciências sociais no rádio e televisão. In: MOLES, Abraham et alii. **Linguagem da cultura de massas: televisão e canção**. Petrópolis, Editora Vozes, 1973, p. 115-135.

VILAS BOAS, Sergio. **Perfis: e como escrevê-los**. São Paulo: Summus, 2003.

AULA 3**- OBSERVAÇÃO**

Participar, viver junto, experimentar
Anotações

Uso dos cinco sentidos
Olfato, paladar, tato, visão, audição

Aspecto físico
Fala (regionalismos, jargões profissionais, gírias, sotaque, grau de escolaridade)
Espaço (casa, local de trabalho, objetos)
Voz: velocidade, altura, dicção, bocejo, suspiro, pigarro, sussuro
Gestos: mãos e braços, dedos, repetitivos, saudações, afetivos
Posturas corporais: tensão, relaxamento, formalidade, atenção, desatenção
Expressões faciais
Olhares
Riso
Silêncio
Distância física
Toque

BIBLIOGRAFIA

COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa: um curso sobre sua estrutura**. São Paulo: Ática, 2002.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo**, v. 22, n. 63, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext>

Observe os trechos descritivos e narrativos dos perfis abaixo:

Em defesa do esporão – Revista Piauí

Adelmar Faria Coimbra Filho, de 86 anos, se levanta todos os dias à mesma hora e logo se tranca em seu escritório, no quarto dos fundos de sua casa, na Gávea, para estudar.
Orgulhoso, exibe um painel japonês de pintura zen que fica pendurado ao final do corredor que leva ao seu escritório:
Na parede da sala, ele pendurou uma lembrança dos tempos de bonança: um quadro, pintado por ele mesmo em

óleo sobre tela, com um exemplar das aves que criava em parceria com o empresário Arnaldo Ferreira Leal. De penugem negra, olhos arregalados e esporões pontiagudos sobre um fundo vermelho-sangue, o galo parece raivoso, como se estivesse prestes a começar uma batalha feroz.

O último dos moicanos – estudante de jornalismo

A prancheta que segura já não é mais o suficiente para sustentar os papéis que leva para cada jogo. Não é difícil vê-lo perdido em meio a essa papelada.

E a cena se repete a cada partida. Com sua prancheta, Seu Souza aguarda a chegada dos jornalistas que irão trabalhar no dia. De cara fechada, como a de quem tem poucos amigos, ele vai riscando a numeração de cada profissional que passa.

Mas, o sorriso logo aparece no rosto quando fica sabendo que será tema de uma matéria. “Ah sim, reportagem comigo? Pode fazer sim”. E nesse momento todo o rigor do trabalho é deixado de lado. Seu Souza se esquece do serviço, dá as costas para a catraca e deixa seu ajudante meio desnortado.

Mesmo com toda a euforia para conceder a entrevista, enganou-se quem pensou que ele iria liberar a entrada de qualquer um. Era só um jornalista chegar para ele interromper a conversa e ir logo barrando: “Epa, vai pra onde? Cadê a sua ABCD (carteira da Associação Bahiana de Cronistas Desportivos)?”.

Uma hora ou outra uma discussão mais ríspida. “Eu vim aqui para trabalhar e você não quer deixar”, dizia uma repórter. Mas Seu Souza era irredutível: “Só entra aqui com a carteira”. Apesar da aparente fragilidade que demonstra, ele comentou que nesse meio século de trabalho ali nunca foi vítima de uma agressão.

Nesse momento, mais um jornalista chega e a entrevista é interrompida mais uma vez. “Boa tarde, qual o número?”, pergunta o porteiro. “429”. “Ok. Pode entrar”, diz Seu Souza, antes de questionar: “O que eu estava falando mesmo?”.

O poeta das flores e das ruas – estudante de jornalismo

O céu estava nublado e a chuva logo começa a cair. Na Ladeira da Barroquinha, próximo à Praça Castro Alves, Wagner Américo da Silva, o Poeta das Flores, arruma a barraca para não molhar as mercadorias.

Com 78 anos e três filhos, Wagner guarda no rosto as marcas da vida.

Mora no bairro da Liberdade e escolheu a Ladeira da Barroquinha, bem em frente ao Hotel Castro Alves, para montar sua barraca, porque o local tem bom movimento.

Com vários poemas escritos em pedaços de madeira e expostos no chão, Wagner tem 97 composições memorizadas e mais de 5.619 flores com mensagens entregues.

As histórias de Seu Eurípides – estudante de jornalismo

Em frente ao Relógio de São Pedro, um senhor com a face marcada pelo tempo ocupa o ponto onde é engraxate há 13 anos. Eurípides dos Santos, ou simplesmente Seu Eurípides, tem uma vida agitada e muitas histórias para revelar. De uma simpatia cativante, cumprimenta a todos com um sorriso largo e atende todos os seus clientes com muita atenção.

Ser jornaleiro foi o trabalho que ele mais gostou e do qual fala com muito carinho:

E foi com bom humor que ele contou as mais diversas histórias da época em que era jornaleiro, se orgulhando principalmente dos clientes famosos e da amizade que mantinha com eles.

Em um dos poucos momentos de tristeza, o engraxate fala sobre a sua volta, pois, após vender a sua residência e a sua banca de jornal, o presidente na época em exercício, Fernando Collor de Melo, confiscou o dinheiro da poupança de todos os brasileiros no intuito de reter a inflação. “Quando cheguei aqui foi na época que o lazarento do Collor passou a mão no meu dinheiro. Fiquei sem nada, mas não baixei a cabeça”, fala indignado. Casado há 25 anos com a sua segunda esposa e com três filhos que moram em São Paulo, ele mostra-se saudosos.

Ele tocou o presidente – Jornal A Tarde

Vinte quilômetros de uma estrada de terra batida que atravessa mandacarus, gado magro e plantações de sisal separam o pequeno povoado de Ipoeirinha do centro de Conceição do Coité. Caatinga, sol de arrebentar. Há pouco menos de um mês choveu por ali, depois de quase nove meses sem cair uma gota d’água do céu. O povo

chegou a soltar foguete. Nesse lugar, incrustado no sertão baiano, nasceu e mora o menino Cosme Júnior, 11 anos,

Defronte da sua modesta casa em Ipoeirinha, com o sol no juízo e dezenas de moscas ao redor, o garoto lembra da trama:

Foi assim até os 13 anos, quando foi picada por uma cobra “corre-campo” e quase morre. Ficou cuidando da casa. Terminou a 8ª série, casou cedo: tem uma filha de 15 anos, Maise, irmã de Cosme, outra que trabalhava até poucos anos. É por isso tudo que nunca Maricleide vai esquecer o dia em que varria a igreja do povoado quando a vizinha gritou: “Corre, vai ver seu filho na televisão!”. Correu aos tropeços e parou em frente à TV, emocionada, com lágrimas nos olhos. Chorou. “Fiquei muito orgulhosa. Naquele momento, eu me senti uma pessoa rica”.

O pianista que usa o trânsito para compor - O Estado de São Paulo

Amilton Godoy tem um jeitão simples e um sorriso de quem está de bem com a vida.

De família musical, Amilton toca piano desde criança, faz parte do Zimbo Trio e se empolga ao falar de seu projeto social

Nessa época, começou a tocar na igreja. Convenceu o padre a comprar um órgão novo. “Ele pegou o dinheiro da quermesse, foi para São Paulo e voltou com o instrumento, novinho.” Pouco tempo depois, aos 16 anos, resolveu fazer “uma loucura”, como ele mesmo diz: ir uma vez por semana para São Paulo para tomar aulas com a pianista Magda Tagliaferro (1893-1986).

De lotação na zona leste a hits de novelas - O Estado de São Paulo

O músico quer, o mais breve possível, acertar as contas com o passado: “Esse é o meu objetivo, voltar para casa, para o lugar de onde eu vim, e ouvir minha música tocando na lotação”, declara ele, aos sorrisos.

Mantém a humildade enquanto fala e ainda se impressiona em ter parceiros tão estrelados, mesmo sem nunca ter ido à universidade.

Casado há 4 anos, Jeneci mora com a mulher em uma casa grande, com plantas e cachorro, no Alto da Lapa.

Gosta do bairro, das tantas árvores das ruas, que tanto fazem falta na zona leste. Cumprimenta os vizinhos e estranha o número tão baixo de pessoas passeando a pé. Em um desses passeios, diz que não conseguiria sair da cidade.

Oscar Niemeyer, 103 – Folha de São Paulo

Quando o visitei em seu escritório em Copacabana, em março, ele já preparava diversas perguntas para o professor.

Ele quase não vê. Cada pessoa que o visita em sua sala —e são muitas ao longo do dia— anuncia o próprio nome antes de apertar a mão do arquiteto. Niemeyer se desculpa com cada um por não poder se levantar para cumprimentar. Só nesses momentos parece irritado.

Em nosso encontro, era um homem lúcido e muito falante.

“Ultimamente penso muito em igrejas e catedrais. Continuo ateu, mas uma catedral abre possibilidades imensas para um arquiteto”, diz e sorri.

Ele mostra o desenho de um estádio de futebol coberto que inventou.

A entrevista acontece em uma pequena sala no escritório, aonde Niemeyer vai trabalhar todos os dias. O prédio que abriga o escritório fica em Copacabana, quase Arpoador, pertinho do famoso forte. É um belo edifício em art déco, com formas tão sinuosas que parecem de um antepassado niemeyeriano.

O edifício de dez andares é residencial e só o escritório modesto destoa na cobertura. Para chegar a ele, é necessário subir ao último andar do elevador, depois mais um lance de escada.

Niemeyer subiu essas escadas até os 90 e muitos anos, quando foi construído um pequeno elevador para transportá-lo.

As formas sinuosas do edifício se refletem na sala principal do escritório, todo envidraçado do chão ao teto na sala principal, com uma vista de Copacabana em ondas. Há duas chaise-longues desenhadas por Niemeyer e alguns rabiscos na parede. E nada mais, como para não competir com a vista. Ali, em uma prancheta, Niemeyer desenhou dezenas de projetos, sempre em pé.

O arquiteto fica em um quarto sem janelas, cercado de dezenas de livros e maquetas. “Fico aqui sentado todo o

tempo”, reclama.

Staff Familiar

Niemeyer está constantemente acompanhado por sua pequena equipe, netos e bisnetos que o visitam no escritório. Quem manda mesmo no pedaço é sua mulher, Vera Lúcia Cabreira, 64, com quem se casou em novembro de 2006, a um mês de cumprir 99 anos. Além de companhia onipresente, Vera é responsável pela agenda, contatos, a edição de livros da Fundação Niemeyer e da revista “Novo Caminho”.

Sua memória o leva a dar passeios inesperados. E passa a me contar sobre os anos em que morou em Paris, no exílio da ditadura militar no Brasil.

Volta-se para mim e pergunta se morei fora.

Depois de um par de perguntas, Niemeyer sorri. “As chinesas são bonitas?”, pergunta. Ao seu lado, vários rabiscos feitos por ele formam mulheres nuas, comprovando que as curvas femininas, de fato, inspiram seus prédios.

Top 30 – Folha de São Paulo

De vestidinho branco com uma flor nos cabelos loiros, Anja, dois anos, atende à campainha do apartamento ao lado da tia, Aline. A porta se abre e ela corre, gritando: “Mami!”. “Acordei agora. Se importa se eu tomar um café?”, diz a “mami” Alessandra Ambrósio, 29, de vestido branco Isabel Marant e sandálias rasteiras Cris Barros à repórter Lígia Mesquita.

A garotinha começa a falar da princesa Rapunzel e dá piruetas. “Ontem foi a primeira vez que levei minha filha ao cinema. Fomos ver o filme da Rapunzel e ela nem piscava”, conta a sexta top mais bem paga do mundo, segundo a revista “Forbes”.

É quarta-feira e Alessandra curte dias de folga em seu apartamento na praia Brava, em Florianópolis (SC). Pega uma xícara grande de café, coloca um pouco de açúcar e morde um pão de queijo. “Comprei um apartamento em Floripa aos 17, com a primeira grana que ganhei como modelo. Aqui só escuto o barulho do mar e da chuva. É o melhor lugar para relaxar” diz. Ela trabalha desde os 15.

Anja interrompe a mãe, que está sentada em um sofá de palha com almofadas brancas. Quer mostrar uma música que ela fez. Começa a cantar e depois pula no colo de Alessandra. A top fala que está preocupada correndo atrás de uma escola para a garota, em Los Angeles.

Alessandra adora ir a shows de rock. No dia em que ela recebeu a Folha, havia acabado de sair a lista de atrações do festival Coachella, nos EUA, que ela frequenta há anos.

Um escritor com o pé na lama – Folha de São Paulo

Na semana passada, tendo de subir o morro do Borel, no Rio de Janeiro, foi identificado por um menino: “Olha o Caco Barcelos!”. Ao que respondeu, contrariado: “Não, meu filho, o Caco é o de olho azul”.

Uma vez, sua mãe ligou de Valença para elogiar: “Estava ótima a reportagem de ontem”. Edney estranhou o inesperado interesse de dona Maria pelo assunto da clonagem humana.

“Não, Edney”, explicou ela, “estou falando da sua gravata, estava ótima”.

Sem a gravata, Edney tem o pescoço grande e rosado, além de olhos ligeiramente para fora, uns cílios inclinados para baixo.

Quando vai falar alguma coisa grave, ele franze a sobrancelha sobre o olho direito, ao mesmo tempo em que abre o esquerdo. Repetiu isso toda vez que falou da tragédia na região serrana do Rio, sua última cobertura.

Comentários sobre a produção dos estudantes

E o que mais vc observou durante a entrevista? Gestos, olhares, silêncios, entusiasmo, características físicas, tom e velocidade da voz, riso, etc. Utilize todos os seus sentidos durante a apuração.

Citar a fala do entrevistado é uma característica importante do texto jornalístico. Podemos abrir o período com a declaração e, após essa citação entre aspas, usar um verbo para esclarecer quem foi o seu autor. Podemos interromper uma frase nossa, usar os (:) e deixar o entrevistado falar. Podemos até usar apenas trechos ou uma palavra do vocabulário dele (entre aspas).

Mesmo em um perfil, o primeiro parágrafo permanece sendo muito importante. Ele é a vitrine. Muitas vezes, o leitor decide aí se prossegue ou não lendo o texto. Tente ser criativo e traduzir o que será essencial nesse perfil. Se vc abordar um aspecto secundário, menos atraente, o leitor pode desistir...

Esclareça para você mesmo qual o tema central de cada parágrafo. Verifique se as informações estão distribuídas segundo essa lógica ou se vc está indo e voltando nos mesmos assuntos. Ou se está tratando de várias questões distintas em um mesmo parágrafo. Distribua mais as informações e as desenvolva. Planeje antes de escrever e analise depois de pronto.

O primeiro período de um parágrafo pode ser muito útil para facilitar a compreensão do seu texto. Vc pode utilizar o tópico frasal para enunciar o que será abordado nesse parágrafo específico: fazer uma afirmação forte, lançar uma tese. O resto do parágrafo se encarrega de comprová-la com dados e declarações.

Se vc deseja ser compreendido por um público amplo, evite períodos longos (tudo aquilo que vem antes de um ponto). As intercalações de frases tornam a leitura mais difícil. Pontue mais. Faça períodos menores.

Evite repetir expressões, pronomes, conjunções, etc. A repetição ocasional e intencional pode ser um recurso interessante, usado para enfatizar algum aspecto. Mas se for utilizada sem critério e consciência, diminui a elegância do seu texto.

Investigação sobre hábitos de leitura e escrita

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação
Pesquisa: Contribuições da fala à produção da escrita
Orientação: Maria Otília Bocchini
Pesquisadora: Agnes Mariano

Investigação sobre hábitos de leitura e escrita

Identificação (apenas para controle da pesquisadora)

Nome completo -
Dia, mês e ano de nascimento -
Local de nascimento -
Profissão -

Perguntas

- 1- Durante a sua infância, alguém contava ou lia histórias para você? O que você lembra sobre isso?
- 2- Onde e quando você aprendeu a ler e escrever? Comente.
- 3- Durante a sua infância e começo da juventude, como era a sua relação com a leitura (livros, revistas, jornais, internet, blogs, e-mail, etc.)?
- 4- Durante a sua infância e começo da juventude, como era a sua relação com a escrita?
- 5- Durante a sua infância e começo da juventude, você conviveu com algum parente ou pessoa próxima que tivesse o hábito de ler? Comente.
- 6- Hoje em dia, a leitura faz parte da sua vida? De que forma?
- 7- Hoje em dia, a escrita faz parte da sua vida? De que forma?
- 8- Atualmente, você convive com pessoas que têm o hábito de ler e/ou escrever?
- 9- Que tipos de histórias você mais gosta de ouvir, ler ou assistir? Cite exemplos.
- 10- Qual o seu grau de escolaridade e o dos seus pais ou responsáveis?
- 11- Em que cidade(s) e bairro(s) você viveu até hoje?