

Gêneros jornalísticos no ensino-aprendizagem da escrita: da entrevista ao perfil

Journalistic genres in teaching/learning writing: From interview to profile

Agnes Francine de Carvalho Mariano¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é comparar a organização tópica da fala e da escrita numa atividade de produção de texto realizada com estudantes de Jornalismo, que envolveu simultaneamente o gênero “entrevista” e o gênero “perfil”. Nessa investigação, buscaremos descrever e analisar alguns modos de dialogia experimentados por esses estudantes na passagem de uma modalidade de uso da língua para a outra. Tentaremos observar como se dá a apropriação desses gêneros quando convertidos em gêneros escolares e as implicações, em processos de aquisição da escrita, da associação entre escrita e oralidade.

Palavras-chave: entrevista, perfil, gêneros.

ABSTRACT

This article aims at comparing topical organization in speaking and writing through a text production activity with journalism students, which involved both “interview” and “profile” genres. In this investigation, we will seek to describe and analyze some types of dialogism used by these students when shifting from one mode of language use to another. We will try to observe how these genres are used when converted into school genres and the implications of the combination of writing and orality in processes of writing development.

Key words: interview, profile, genres.

Introdução

A concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin vem progressivamente ganhando espaço nos meios escolares do Brasil, especialmente por meio das discussões sobre gêneros aplicados ao ensino de língua. 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). Rojo e Cordeiro explicam que essa perspectiva ganha força especialmente a partir da “virada discursiva”: “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” (Rojo e Cordeiro, 2004, p. 11).

¹ Universidade de São Paulo. Doutoranda em comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Cidade Universitária, 05508-020, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: agnesmariano@gmail.com

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 ele, já que “foram, com efeito, os gêneros as primeiras unidades de construção das progressões nos guias curriculares” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 55). Os autores se referem a classificações como descrição, composição à vista de gravura, narração e dissertação. Mas, como partem de uma perspectiva bakhtiniana, os dois 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.

A pertinência da inclusão dos gêneros orais em ambientes educacionais também 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 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 do 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, 2004, p. 139).

Quando o assunto é o ensino dos gêneros orais, é muito frequente a referência aos gêneros jornalísticos. 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” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 87). E também acreditam que o trabalho com esse gênero “facilita o acesso a outros gêneros” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 87). No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) indicam nominalmente alguns gêneros que consideram “privilegiados”. Entre os gêneros orais e escritos sugeridos para ampliação de repertório e também para a prática de produção de textos aparecem os “de imprensa”: comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, notícia.

Entretanto, possivelmente por razões similares às que limitam, na prática, o trabalho com gêneros em geral e especialmente os orais, os gêneros jornalísticos ingressam de forma parcimoniosa no cotidiano escolar. Além de

serem poucos os gêneros jornalísticos (orais e escritos) que se convertem em objetos de ensino, é frequente a opção pela padronização, ao invés da incorporação da instabilidade inerente aos gêneros. E quando um gênero oral é pautado, normalmente o objetivo é somente estimular a fluência oral dos estudantes.

O ambiente educacional no qual os gêneros jornalísticos têm presença constante é o dos cursos superiores de Comunicação, especialmente os de Jornalismo. E as produções são efetivamente publicizadas 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. Em certa medida, parece valer a ideia de “educar para a 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 construidos, sino crear procedimientos que permitan a las personas – profesores y alumnos – producir significados” (Soares, 1998, p. 41).

Um aspecto que distingue a nossa investigação é o interesse em observar de que modo um gênero oral pode participar de processos de produção da escrita. Se a nossa intuição estiver certa, 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 (2001, p. 21): “[...] 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”.

Entrevista

O gênero oral que observaremos aqui é a entrevista. Presente em pesquisas da sociologia, antropologia, psicologia, história, jornalismo, linguística, entre outras, a

entrevista pode ser abordada de várias formas: “O gênero textual entrevista é visto como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (Hoffnagel *in* Pinto, 2007, p. 187). Mas qualquer tipo de entrevista pode contribuir em processos de produção da escrita? Não é o objetivo do artigo responder a essa questão. O interesse aqui recai sobre a versão jornalística da entrevista, que é, possivelmente, a mais conhecida e mais simples de todas elas, pois envolve, em geral, muito improviso. Ainda que seja uma técnica profissional, também há muito de intuitivo na entrevista. Como explica Leonor Fávero (2000, p. 84), o par dialógico pergunta-resposta é “elemento crucial na interação, sendo difícil imaginar-se uma conversação sem ele”.

A entrevista jornalística é frequentemente entendida pelo senso comum como uma situação desconfortável e inquiridora para quem é entrevistado. Mas, quando observada com cuidado, é possível identificar outros aspectos e até a inversão dos papéis:

Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento 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 preestabelecidas 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).

São vários os tipos possíveis de entrevista jornalística. Edgar Morin (1973) fala em quatro: rito, anedótica, diálogo, neoconfissões. Cremilda Medina (1995) agrupa as entrevistas em duas tendências: espetacularização e compreensão. No primeiro grupo, ela situa o perfil do pitoresco, o perfil do inusitado, o perfil da condenação e o perfil da ironia intelectualizada. Entre as entrevistas que têm como meta a compreensão, ela localiza a entrevista conceitual, a entrevista investigativa, a confrontação-polemização e o perfil humanizado. Portanto, há situações em que a entrevista pode ser uma forma de interação verbal plenamente cooperativa, uma forma de diálogo. E o diálogo, como definiu Bakhtin, é “a forma clássica da comunicação verbal”. Nesse tipo de

entrevista, que Edgar Morin (1973, p. 129) 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”. E, nesse diálogo, na avaliação de Cremilda Medina (1995, p. 30-31), “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 autoelucidam [...] ao mesmo tempo que se modificam”.

Entre as variadas situações e objetivos possíveis, que geram formas distintas de entrevista, há um tipo ainda mais intuitivo 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: infância, juventude, maturidade; vida familiar, profissional, afetiva; desafios, vitórias, planos. Trata-se também de um gênero fortemente empático, que favorece a possibilidade do entrevistador (e também o leitor) se identificar, colocar-se no lugar do outro. E talvez também traga a motivação necessária à experimentação da escrita. Como dizia Freinet (2004, p. 18), “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”. 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 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.

Perfil

Mas, indo além do tema e da motivação, qual o sentido de incorporar uma atividade de interação verbal oral numa atividade de produção da escrita? Como disse a professora Mary Kato, em etapas iniciais, é mais produtivo estimular a fluência que vigiar a gramática (Kato, 1986). E um dos grandes entraves à fluência surge diante da organização tópica, isto é: como ordenar e conectar as diversas informações de um texto. Especialmente no caso

de escreventes-alunos (Santos, 1999) pouco experientes, a fala do entrevistado talvez possa ser um guia para a organização da escrita, evitando o bloqueio, pois a fala possui uma lógica:

o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem (Marcuschi, 2007, p. 47).

Tratando-se de uma entrevista sobre história de vida, a alteração na sequência dos tópicos, isto é, a reordenação dos tópicos da fala também não oferece grandes dificuldades, pois os elementos da narrativa, familiares ao aluno, podem ser reordenados de diversas formas, em função de critérios que o escrevente escolher, como o cronológico, por exemplo. Trata-se, como diz Marcuschi, de uma operação aparentemente complexa, mas que realizamos comumente: “Este é o caso quando repassamos a 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” (2007, p. 47). O ensino de língua para crianças trabalha frequentemente essa capacidade humana, como observou Cancionila Cardoso (2000) em sua pesquisa sobre a produção do texto narrativo em contexto escolar, ou Sandoval Nonato Gomes Santos (1999) quando investigou o “gesto de recontar”. O princípio subjacente aí é aquele definido por Sunwolf: “Seres humanos são criaturas que contam histórias” (2005, p. 305).

Essa capacidade se expressa com vigor e liberdade no perfil, que é situado por alguns autores entre os gêneros textuais jornalísticos de caráter narrativo, ao lado das reportagens, necrologias, artigos históricos e relatos (Seixas, 2009). Assegurando que não há fórmulas prontas para lidar com esse gênero textual flexível e que há infinitas maneiras de escrevê-lo (tantas maneiras quanto repórteres trabalhando em uma redação), Sergio Vilas Boas lista algumas definições possíveis do perfil:

Steve Weinberg os chama de biografia de curta duração (short-term biography); Oswaldo Coimbra, de “reportagem narrativo-descritiva de pessoa”; Muniz Sodré & Maria Helena Ferrari acham que deve ser chamado de perfil o texto que enfoca o protagonista de

uma história (a de sua própria vida), e de miniperfil o texto descritivo de uma personagem secundária inserido no momento em que ocorre uma interrupção ou um corte da narrativa principal (Vilas Boas, 2003, p. 16).

Ou seja, se o tempo (para apurar) e o espaço (para publicar) forem expressivos, o perfil pode ganhar ares de biografia, abordando várias dimensões da vida do perfilado. Mas é possível também, mesmo no jornalismo profissional, fazer perfis em duas páginas ou meia dúzia de parágrafos. Normalmente se escolhe um aspecto relevante da vida do perfilado, que é utilizado como fio condutor. Uma flexibilidade que pode estar relacionada com sua explícita coerência: um perfil, seja de que tamanho for, almeja tão somente apresentar um ser humano.

Outro aspecto facilitador do perfil é que as narrativas sobre histórias de vida ou episódios significativos dessa história frequentemente seguem uma estrutura narrativa reconhecível. Para alguns autores, a mesma que estava presente nos mitos e lendas de um passado remoto que permanece na literatura, no cinema, na TV e no modo como continuamos a contar as nossas histórias. “Essencialmente, entretanto, 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 in Martinez, 2008, p. 52). Dentre essas estruturas-padrão, uma das mais estudadas tem sido a Jornada do Herói, sistematizada por Joseph Campbell. Segundo ele, as fases básicas seriam: a partida, a iniciação e o retorno.

Portanto, ao narrar, sempre podemos acionar em alguma medida estruturas que nos indicam como prender a atenção do outro. E o discernimento para selecionar detalhes significativos e percorrer as etapas importantes viria da nossa própria experiência como ouvintes de narrativas. Daí a nossa hipótese de que, independentemente do grau de letramento, qualquer pessoa é capaz de localizar em um depoimento alguns trechos narrativos significativos e recontá-los. O que torna o perfil um tipo de texto especialmente fértil para a produção da escrita, especialmente em etapas iniciais.

Metodologia

O corpus que será aqui analisado é constituído pela produção escrita de estudantes de Jornalismo que

cursavam disciplinas ligadas à produção de texto, ministradas por mim entre o primeiro e terceiro semestres do curso. Esse material foi produzido entre 2003 e 2007, em Salvador, em uma atividade realizada no primeiro dia de aula, com a finalidade de sondar a produção escrita dos estudantes. De um conjunto de 300 textos, foram selecionados materiais produzidos por cinco estudantes, que incluíam as anotações (baseadas na interação verbal oral) e os textos escritos produzidos a partir dessa interação. O interesse aqui será observar como se dá a relação entre a fala (entrevista) e a escrita (perfil), na busca das potencialidades dessa interação entre gêneros para o desenvolvimento da escrita. Especialmente para a definição dos tópicos a serem tratados no texto.

O aspecto a ser investigado diz respeito à organização tópica. Tentaremos observar a organização dos segmentos tópicos na anotação que o estudante produziu a partir da interação oral (considerando que elas tendem a respeitar a sequência da fala do entrevistado) 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. E, quando ocorre a reordenação tópica, investigar que aspectos podem participar desse processo, como, por exemplo, modos de organização familiares ao estudante.

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 (2006, p. 33), essa categoria analítica abstrata foi inicialmente pensada como “fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema”. 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 (2006, p. 44) afirma que o tópico “serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva focalizada”.

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). No plano hierárquico acima referido, tentaremos observar principalmente os subtópicos, conjuntos que agrupam segmentos tópicos, fragmentos com um teor comum.

O esforço empreendido será o de localizar os segmentos e subtópicos nas anotações a partir da conversação e observar a organização tópica na escrita. Tentaremos identificar e analisar 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, ou seja, de passagem do oral para o escrito. A ideia aparece em textos de Luiz Marcuschi entre as “atividades de reformulação”, que envolveriam também operações como “acréscimo” e “substituição”. Marcuschi propõe esta e outras categorias como forma de analisar textos orais (gravados) que foram convertidos em textos escritos. Mesmo que não seja esse o nosso caso, pois não dispomos da versão oral das entrevistas feitas pelos alunos com os seus colegas, a sua proposta parece compatível com as nossas intenções. Isto porque estamos considerando que as anotações dos alunos, seja quando são rascunhos, rabiscos breves, seja quando tentam simular a entrevista, tendem a reproduzir a sequência das perguntas e respostas que ocorreu durante a entrevista. Em alguns momentos do seu livro, Marcuschi situa a “reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa” entre as operações normalmente empreendidas por escreventes mais experientes.

Análise dos dados

A produção de cada um dos estudantes está dividida em duas partes. Primeiro, as anotações que eles fizeram durante a conversa com o colega. Na segunda parte do trabalho de cada estudante, aparecem os perfis. Os textos produzidos normalmente são curtos, não ultrapassando três parágrafos. Há uma exceção, o Texto 5, um pouco maior do que os demais, com cinco parágrafos.

Comparando as anotações do aluno com o seu texto final, percebe-se que, na maioria dos casos, ocorreu a reordenação tópica, mas de modos distintos. Observando a organização tópica, foi identificado o predomínio de três formas de ordenar os dados. Duas delas envolvem atividades de reformulação da sequência dos segmentos tópicos e a

terceira opção observada inclui a reordenação apenas de forma muito discreta. Uma dessas formas é a *cronológica*. Trata-se de organizar as informações segundo a sua ocorrência na vida do entrevistado. Outra forma de organização é a *hierarquizada*. Do conjunto dos segmentos tópicos, o escrevente-aluno escolhe uma perspectiva principal, um foco temático, e a partir dele constrói o texto. A terceira solução identificada foi a manutenção de uma organização tópica *similar à fala*, colada ao momento da interação oral.

Similar à fala

No Texto 1, a organização tópica do perfil segue fielmente a sequência da entrevista. Portanto, não há reordenação tópica, e a interação verbal oral, por meio da entrevista, contribuiu fortemente para a construção textual. Mas ocorrem acréscimos, que são também atividades de reformulação que aparecem nas retextualizações, segundo Marcuschi. Além do acréscimo, ocorrem substituições. O que comprova as adaptações feitas em função das percepções de quem escreve: “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (Bakhtin, 1986, p. 147). No Texto 2, a organização tópica da entrevista influencia a construção do texto, mas não é seguida à risca. Talvez até porque a sequência da entrevista envolva algumas idas e vindas. O texto escrito começa com o segundo subtópico da entrevista, falando do ingresso do entrevistado no curso. Logo em seguida, o estudante introduz o primeiro subtópico, falando do interesse do entrevistado pelo Jornalismo. A operação de reordenação pode indicar também a consciência da necessidade de fornecer dados pessoais sobre o perfilado ainda no início do texto, típica do gênero biográfico.

Uma outra semelhança da produção desses dois estudantes é que, nas suas anotações, os dois tentaram registrar o máximo possível de informações. Isto é, escreveram cada pergunta feita ao colega e suas respectivas respostas. O registro detalhado certamente colaborou na opção de produzir textos bastante próximos da ordenação tópica da conversação. Talvez exatamente pelo tempo dispendido na anotação, os textos produzidos foram curtos e a conversa tratou de poucos temas. O importante para nós, entretanto, do ponto de vista do ensino-aprendizagem da escrita, é que a interação oral forneceu um apoio suficiente para que a produção textual ocorresse.

Quanto aos indícios do conhecimento prévio do gênero biográfico, há alguns aspectos a serem observados. É comum que os estudantes afirmem não terem vivido histórias que “mereçam ser contadas”. Como a atividade é realizada em um ambiente educacional, uma solução encontrada por muitos é focar a entrevista e o texto na opção profissional e relação com a instituição. Uma opção que certamente leva em conta a dimensão interativa da atividade, seja por tratar da história do outro, seja pela antecipação da exposição pública, aos colegas, desse texto e da história de vida do colega. Ocorrem também nos dois textos, de forma discreta, alguns indícios mais convencionais do gênero biográfico, como a referência a preferências pessoais, habilidades, aspectos da personalidade, tentativas breves de uma cronologia e a finalização com uma expectativa esperançosa.

O modo positivo de retratar histórias de vida é um tema sempre discutido. Ainda que o senso comum – e boa parte do alunado – entenda o texto jornalístico como naturalmente crítico, negativo, revelador de facetas obscuras, diante do perfil esse quadro imediatamente se modifica. A pergunta implícita, por vezes explícita, é: só pode elogiar? O gênero biográfico traz em si essa questão, afinal, os textos elogiosos sobre os “grandes feitos”, dos “grandes homens” são o nosso modelo mais comum. Um aspecto que certamente, no exercício em questão, é acentuado pela interação oral: o fato de estarem lidando ao vivo com o perfilado, que é um colega, e de produzirem um texto que será ouvido por todos, inclusive pelo perfilado. Por outro lado, nas últimas décadas tem se acentuado também uma compreensão da força da polêmica, das fofocas, das revelações humanizadoras, que aparecem tanto em trabalhos de jornalistas quanto nos dos historiadores:

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).

Como resultado, especialmente no Texto 2, o escrevente-aluno se coloca nessa fronteira: elogiar sem deixar de situar os “fracassos” do perfilado. Ingredientes que, aliás, fazem parte de toda boa história. A interação oral parece então estimular o desenvolvimento da postura respeitosa que Schmidt (1997, p. 14) defende: “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?”.

Cronológica

Outro modo observado de tratar a organização tópica foi a opção cronológica. Neste caso, ocorre um maior descolamento entre a sequência dos segmentos tópicos e subtópicos que aparecem na entrevista e no texto escrito. No Texto 3, percebe-se um predomínio da sequência cronológica na organização tópica. Nome, idade e local de nascimento são os dados que introduzem o texto, acompanhados da informação de que a entrevistada ainda reside, no momento presente, na mesma cidade. O segundo parágrafo é dedicado ao momento anterior, quando ocorreu a descoberta do interesse na profissão, ainda na infância. Como o foco parece ser a sequência em que os fatos ocorreram, os segmentos tópicos sobre o tema são invertidos. O escrevente-aluno se sente à vontade também para fazer alguns acréscimos aos dados que possui, introduzindo qualificativos.

O terceiro parágrafo assume o tom de um comentário sobre o caráter e personalidade da entrevistada. Possivelmente pelas circunstâncias, um comentário plenamente elogioso. No quarto e último parágrafo, assim como fizeram os dois outros colegas, o estudante finaliza o texto com a perspectiva para o futuro da colega perfilada. E retoma o tema da personalidade da entrevistada, agora fazendo ligeiras substituições em relação à autodefinição que a entrevistada forneceu. Ocorrem também eliminações. Em lugar de qualificativos muito elogiosos, surgem outros mais comedidos: “procura esta sempre informada”, “é muito esforçada” e “persistente”.

A cronologia é, provavelmente, a forma mais comum de narrar uma vida. Como defende Pierre Bourdieu (2006, p. 185), 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”. Mas, ainda assim, é como história que tentamos entender a nossa vida e as alheias, em busca de sentido. Por isso mesmo, tem uma importância grande como opção de organização dos tópicos. Certamente quem faz essa opção tira partido do seu conhecimento prévio do gênero

biográfico, que auxilia na identificação e escolha das etapas a serem narradas. 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.

Poder, afeto e solidariedade estão presentes em situações de interação oral – como uma entrevista e uma aula – e também estão presentes na escrita. Ou seja: que motivos guiaram o escrevente-aluno a realizar as substituições, acréscimos e eliminações em relação à fala da entrevistada? Sendo o escrevente alguém que possui as suas “palavras interiores”, ele naturalmente percebe e traduz de outro modo o que é dito. Ele também pode, durante a interação, discordar do que é dito pela entrevistada e intencionalmente alterar. E ainda, considerando o contexto, pode ter escolhido dosar as afirmações autoelogiosas da colega como forma de protegê-la das críticas alheias. O interessante é destacar que a interação, a história de vida e o compartilhamento dessa história convocam o escrevente a iniciar o processo de assumir, em alguma medida, a responsabilidade pelo que escreve. Tratando da escrita, Bazerman aborda o que ocorre numa dimensão mais profunda com o exercício dessa prática:

[...] aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo (Bazerman, 2007, p. 110).

Hierarquizada

A terceira forma identificada de organização tópica dos textos é a hierarquização dos segmentos tópicos e subtópicos da entrevista, numa operação que envolve um grau mais acentuado de reordenação tópica. Segundo Marcuschi, “[...] 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). Encontramos esse modo de organização nos textos 4 e 5. É possível deduzir qual o foco temático principal escolhido pelo escrevente-aluno e perceber que os segmentos tópicos da entrevista foram reordenados a partir desse foco.

As diferenças começam pelas anotações. Durante as entrevistas, os alunos que produziram os textos 1, 2 e 3 tentaram registrar ao máximo a interação oral, incluindo até as perguntas, e também reproduziram mais fielmente essas anotações na produção do texto. Agora a situação é distinta. As anotações são mais vagas, mais breves, com palavras e frases soltas. Talvez por uma maior autoconfiança em relação à produção do próprio texto, as anotações se limitam a registrar dados que não devem ser esquecidos e algumas palavras que caracterizem o modo específico de dizer do entrevistado.

O fato de a entrevista ter sido anotada de forma menos detalhada não significa que ela tenha contribuído menos para a produção do texto. Na verdade, talvez seja possível afirmar que esses alunos souberam explorar de forma mais intensa os segmentos tópicos que surgiram durante a interação. Isto é, souberam ouvir atentamente o que foi dito e redirecionar o foco a partir dessas respostas. Assim, os dois textos abordam temas mais originais, chegando mais próximo de traduzir a especificidade da vida do colega, em vez de terem permanecido presos a uma lógica prévia do entrevistador, na entrevista e no texto. Claro, essa é uma opção mais complexa, pois significa lidar com o desconhecido e improvisar diante da aventura da descoberta.

Outra singularidade é o uso da primeira pessoa do singular nas anotações. De forma intuitiva ou consciente, os entrevistadores tentaram capturar os dados para, no momento da produção do texto, ter disponível material que lhes permitisse construir o texto, inclusive fazendo uso do discurso direto e indireto livre. O uso do discurso direto é normalmente considerado indispensável na maioria dos gêneros jornalísticos, por motivos como os citados por Maingueneau: “criar autenticidade [...]; distanciar-se [...]; mostrar-se objetivo, sério” (Maingueneau, 2001, p. 142). Já no discurso indireto, ao invés da transcrição das palavras exatas, o que estaria em pauta seria a reprodução do “conteúdo do pensamento” (Maingueneau, 2001, p. 149). Menos comum na imprensa que na literatura, segundo Maingueneau, o discurso indireto livre representa uma forma híbrida:

A polifonia do DIL não é a de duas vozes claramente distintas (DD), nem a absorção de uma voz pela outra (DI), mas uma mistura perfeita de duas vozes: em um

fragmento no DIL, não se pode dizer exatamente que palavras pertencem ao enunciador citado e que palavras pertencem ao enunciador citante (Maingueneau, 2001, p. 153).

Ainda que fossem iniciantes no aprendizado dos gêneros jornalísticos, quase todos os estudantes utilizaram o discurso direto em algum momento do texto. Curiosamente, em geral, a citação literal da fala do entrevistado ocorreu no último parágrafo. Talvez como forma de cumprir um dever necessário. Outro modo de expressar essa “contaminação” de que fala Maingueneau seria a incorporação de expressões do entrevistado, como fez o aluno no Texto 4.

No Texto 5, o primeiro aspecto que chama a atenção é a brevidade das anotações em comparação com o tamanho do texto, bem maior que o dos colegas. A entrevista parece ter percorrido caminhos comuns: identidade pessoal, *hobbies*, ocupação, relação com a área profissional e antecedentes dessa relação. Aparece também um ponto singular, o fato do entrevistado ter vivido em outro país. No momento da elaboração do texto, é que ocorre um movimento distinto na organização tópica. Com os segmentos tópicos que tinha em mãos, o escrevente-aluno escolhe como foco central a jornada do entrevistado em busca de uma profissão, que envolveu a passagem por várias instituições.

Ele constrói os três primeiros parágrafos em função desse foco. No primeiro, busca se aproximar do formato do *lead*, isto é, da forma convencional do primeiro parágrafo de um texto jornalístico, que deve resumir as ideias principais do texto: o que, quem, quando, como, onde e por quê. Daí, o texto segue uma sequência cronológica nessa jornada: as instituições onde o entrevistado esteve primeiro, até a chegada ao curso de Jornalismo. No quarto parágrafo, ocorre o movimento mais surpreendente na organização tópica: o salto temporal. Para justificar a relação do entrevistado com o Jornalismo, o escrevente-aluno se reporta à adolescência do perfilado, no país YY, e ao seu acesso abundante e interesse por “informação midiática”. Desse modo, faz referência à moradia no exterior sem deixar de associar esse dado ao foco central que ele escolheu para o texto, que é a opção profissional. A fidelidade a esse foco pode ter sido um dos motivos também da omissão de frases e outras informações anotadas. Há, portanto, um toque de rigidez, talvez guiado por uma concepção de que, num contexto de aula, num curso de Jornalismo, os segmentos tópicos cabíveis seriam os que diziam respeito à profissão. E, novamente, para encerrar o texto, a perspectiva para o futuro, com a citação de uma frase do entrevistado.

Considerações finais

Em síntese, analisando a produção dos cinco alunos, foi possível observar que:

(i) Em um ambiente educacional, o gênero entrevista (oral), em sua vertente história de vida, pode ser apropriado de diferentes formas, gerando em todas elas conteúdo suficiente para a produção de um texto em formato livre, como é o caso do gênero perfil (escrito).

(ii) O registro escrito da interação verbal oral, por meio da entrevista, pode ocorrer de formas distintas, mais ou menos detalhadas, o que não significa que a entrevista contribuiu mais ou menos para a produção escrita. Observando os textos produzidos, foi identificada uma tendência à repetição da organização tópica da fala nos casos dos alunos que registraram muito detalhadamente a entrevista e um descolamento maior da organização tópica da fala no caso dos alunos que registraram apenas palavras e frases soltas.

(iii) Comparando a organização tópica da entrevista e os textos produzidos, identificamos que, em alguns casos, os alunos mantêm, na escrita, uma organização tópica similar à fala. Outra solução encontrada por eles foi alterar essa organização, adotando uma sequência cronológica dos acontecimentos. E um outro caminho foi reordenar completamente os tópicos da fala, hierarquizando-os em função do foco temático escolhido para o texto.

(iv) Em todos os casos ocorrem também outras operações de reformulação, como os acréscimos, substituições e eliminações, certamente motivadas pelo contexto de realização da tarefa, conhecimento de mundo dos participantes, seus valores, ambições e afetos. Fica demonstrada assim a riqueza interativa de atividades que envolvem diálogo, escrita e exposição.

(v) Portanto, a recorrência simultânea aos dois gêneros em questão demonstrou oferecer condições de trabalho para escreventes-alunos em diferentes estágios de letramento, permitindo a todos encontrar desafios e soluções de acordo com a maturidade da sua escrita.

Referências

- BAKHTIN, M. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BAKHTIN, M. 1993. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 277-326.
- BAZERMAN, C. 2007. A escrita como desenvolvimento das relações interpessoais. In: C. BAZERMAN, *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo, Cortez, p. 110-118.
- BOURDIEU, P. 2006. A ilusão biográfica. In: J. AMADO; M. FERREIRA (orgs.), *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, p. 183-191.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 106 p.
- CARDOSO, C.J. 2000. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá, UFMT/INEP/MEC, 286 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: R. ROJO; G.S. CORDEIRO (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 41-70.
- FÁVERO, L.L. 2000. A entrevista na fala e na escrita. In: D. PRETI (org.), *Fala e escrita em questão*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, p. 79-97.
- FREINET, C. 2004. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo, Martins Fontes, 153 p.
- GERALDI, J.W. 2001. Da redação à produção de textos. In: J.W. GERALDI; B. CITELLI (orgs.), *Aprender e ensinar com textos de alunos – volume 1*. São Paulo, Cortez, p. 17-24.
- JUBRAN, C. 2006. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos. O tópico discursivo*, 48(1):33-41.
- KATO, M. 1986. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 144 p.
- MAINGUENEAU, D. 2001. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez, 238 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2007. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 133 p.
- MARTINEZ, M. 2008. *Jornada do herói: a estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo*. São Paulo, Annablume, 280 p.
- MEDINA, C. 1995. *Entrevista, o diálogo possível*. São Paulo, Ática, 96 p.
- MORIN, E. 1973. A entrevista nas ciências sociais no rádio e televisão. In: A. MOLES et al., *Linguagem da cultura de massas: televisão e canção*. Petrópolis, Vozes, p. 115-135.
- PINHEIRO, C. 2006. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos. O tópico discursivo*, 48(1):43-51.
- PINTO, C.M. 2007. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. *Revista da Abralin*, 6(1):183-203.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. 2004. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo

- de fazer. In: R. ROJO; G.S. CORDEIRO (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 7-18.
- SANTOS, S.N.G. 1999. Introdução. In: S.N.G. SANTOS, *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar escrita*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, p. 1-8.
- SCHMIDT, B.B. 1997. Construindo biografias... Historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. *Estudos Históricos*, **10**(19). Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2040/1179>. Acessado em: 20/10/2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: R. ROJO; G.S. CORDEIRO (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91.
- SCHNEUWLY, B. 2004. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: R. ROJO; G.S. CORDEIRO (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 129-147.
- SEIXAS, L. 2009. Recorte histórico no campo jornalístico. In: L. SEIXAS, *Redefinindo os gêneros jornalísticos: proposta de novos critérios de classificação*. Covilhã, LabCom Books, p. 47-59.
- SOARES, I. de O. 1998. Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el sistema educativo). In: A.G. MARTÍN, *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, Universidad de Valladolid, p. 33-44.
- SUNWOLF, J. D. 2005. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do *storytelling* nas tradições religiosas. *Comunicação & Educação*, **10**(3):305-325.
- VILAS BOAS, S. 2003. *Perfis: e como escrevê-los*. São Paulo, Summus, 163 p.

Submetido: 30/08/2012

Aceito: 08/03/2013