

MÁRCIA HELENA DE MELO

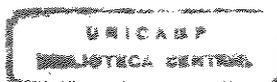
**A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de
texto no Ensino Médio**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada (Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profª Dra. Raquel Salek Fiad

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2000



100115395

UNIDADE BC
CHAMADA: M491a
M491a
Es.
COMBO BC/ 45405
ROC. 392.101
C D
PREÇO R\$ 11,00
DATA 23-03-04
N.º CPD

CM00158608-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M491a	Melo, Márcia Helena de A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio / Márcia Helena de Melo. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000. Orientador: Raquel Salek Fiad Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. <i>lingua port. - Gênero.</i> 1. Escrita. 2. Gênero. 3. Lingüística aplicada. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Raquel Salek Fiad

Profª Dra. Raquel Salek Fiad
(Orientadora)

Profª Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Profª Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Márcia Helena de*

Melo

e aprovada pela Comissão Julgadora em

04 / 06 / 2001.

Raquel Salek Fiad

Dezembro/2000

Ao Jaime,

pelo amor, pela compreensão e por propiciar um ambiente no qual pude deixar o fluxo criativo correr a qualquer hora do dia ou da noite.

Agradeço também por ter suportado os efeitos colaterais da minha determinação em fazer desta pesquisa um trabalho acadêmico.

Ao Ricardo,

pela compreensão dispensada nessa árdua caminhada.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meu agradecimento especialmente:

À Profa^a Dra. *Raquel Salek Fiad*, minha orientadora e incentivadora deste trabalho. Também, por ter aceito ser minha orientadora e pela confiança incondicional em meu trabalho.

A minha família – *meus pais (Sr. Nelson e D. Maria)*, que nos inculcaram a honestidade e a decência como fatores primordiais para a conduta da vida; *aos meus irmãos (Joel, Marta e Marcelo)*, que compreenderam a ausência que nos separou nesta caminhada.

À Prof^a Dra. *Maria Laura Mayrink-Sabinson* e à Prof^a Dra. *Ingedore Grunfeld Villaça Koch*, pelas sugestões valiosas feitas no exame de qualificação e pelos cursos ministrados no mestrado, que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ao Prof. *John R. Schmitz* pela excelente orientação dada durante a disciplina “Metodologia de Investigação em Linguística Aplicada”, no verão/98. Através de seus direcionamentos, aprendi a escarafunchar a biblioteca do IEL na busca de material bibliográfico.

À *escola* que autorizou a feitura desta pesquisa com dois de seus alunos. À *G. e J.* que participaram de todo o trabalho de coleta de material.

Ao Prof. *Nogueira*, cuja participação na instalação do software *Genèse* foi decisiva para o sucesso da mesma, com a descoberta de que o arquivo “*Graphics*”, então presente no antigo Lotus poderia ser a chave do enigma. E foi.

À *Márcia Giardelli*, pelas várias tentativas de instalação do programa *Genèse*, também.

Aos meus amigos do IEL, *Sandoval, Rosa, Mônica, Évila, Caridad, Maria Amélia, Débora, Yara, Rose, Renata, Giovanni*, pela atenção e paciência.

À *Neide*, de Belém-Pa, pelo entusiasmo demonstrado durante nossas conversas sobre a vida acadêmica.

Ou seja, a realização deste trabalho só foi possível devido à participação direta e indireta, constante e esporádica – mas nem por isso menos importante –, de todos aqueles que estiveram ao meu redor. Um agradecimento especial a todas essas pessoas pela leitura atenta e criteriosa das várias etapas desta pesquisa; pelas sugestões de bibliografia, elementos de análise, caminhos metodológicos, possibilidades de redação de trechos; pela amizade constituída aqui e ali, pelas cumplicidades estabelecidas para lutar contra as dificuldades. Enfim, por terem sido de fato amigas e atentas nesta fase da minha vida que significou o encerramento de um ciclo na vida acadêmica e um rito de passagem para outro ciclo acadêmico (o Doutorado).

Muitos escritores – especialmente os poetas - preferem ter por entendido que compõem por meio de uma espécie de sutil frenesi, de intuição extática, e positivamente estremeceriam, ante a idéia de deixar o público dar uma olhadela, por trás dos bastidores, para as rudezas vacilantes e trabalhosas do pensamento, para os verdadeiros propósitos só alcançados no último instante, para os inúmeros relances de idéias, que não chegam à maturidade da visão completa, para as imaginações plenamente amadurecidas e repelidas em desespero, como inaproveitáveis, para as cautelosas seleções e rejeições, as dolorosas emendas e interpolações.

POE, E.A. (1986:62)

RESUMO.....	VII
INTRODUÇÃO.....	01
1. SOBRE A LINGUAGEM E A REESCRITA DE TEXTOS.....	09
1.1. A linguagem e a constituição dos sujeitos.....	09
1.2. A linguagem enquanto trabalho.....	14
1.3. Considerações sobre a reescrita de textos.....	16
2. ENTENDENDO O GÊNERO DO DISCURSO.....	25
2.1. O conceito de gênero em Bakhtin e algumas considerações.....	25
2.2. As considerações de Santos sobre a questão do gênero.....	31
2.3. O gênero na escola e os estudos do “Grupo de Genebra”.....	34
3. CRÍTICA GENÉTICA E LINGÜÍSTICA.....	43
3.1. Crítica Genética: gênese, conceito, ocupação e interdisciplinaridade	43
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.1. Os sujeitos da pesquisa.....	53
4.2. A constituição do material de análise.....	54
4.3. Definição das meta-operações de reescrita: adição/acréscimo, substituição, apagamento e permuta	63
4.4. O gênero notícia.....	64
5. GÊNESE DE “O PERIGO DENTRO DE CASA”.....	73
CONCLUSÃO.....	133

BIBLIOGRAFIA.....	138
ANEXOS.....	143
Anexo 1.....	143
Anexo 2.....	144
Anexo 3.....	145
Anexo 4.....	153
Anexo 5.....	154
Anexo 6.....	156
Anexo 7.....	158
Anexo 8.....	159
Anexo 9.....	161
Anexo 10.....	163
Anexo 11.....	164

A reflexão aqui empreendida procura olhar para a produção escrita como resultado de um processo de construção, operado em uma dimensão que inclui esboços, plano da obra, elaboração, até chegar às correções finais.

Acreditamos que uma das maneiras de que o linguísta pode dispor para entender o processo de escrita seja através de índices, pistas, deixados no texto, como os processos de apagamentos, substituições, acréscimos, novas ordenações, pausas etc. São pistas privilegiadas para a compreensão das hipóteses que o escrevente formula sobre o texto e da relação que mantém com ele e com o discurso que o envolve. Estas pistas de produção de escrita, portanto, podem nos ajudar a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem.

Buscamos, na Crítica Genética, os elementos que nos permitiram fazer algumas escolhas de natureza conceitual e metodológica. Com uma reconhecida experiência e tradição de tratamento dos manuscritos essencialmente literários, esta área do conhecimento é a que melhor conseguiu operacionalizar métodos de investigação de rascunhos e melhor compreender o estatuto das rasuras, no caso dos manuscritos de grandes escritores da literatura mundial.

A noção de texto, a partir do aparecimento da Crítica Genética, sofre uma reviravolta. Sua realidade mais profunda não se encontra mais no produto (acabado, pronto, definido, separado do prototexto e do pós-texto, como pensava a teoria estruturalista), mas na sua produtividade, no “sem-fim de operações possíveis”.

No entanto, a maioria dos meios de que dispõe o geneticista para classificar os rascunhos ou para interpretar as microtransformações escriturais têm sido emprestados quase diretamente do arsenal conceptual da Lingüística. Evidentemente, quando os geneticistas se referem à busca de subsídios teórico-metodológicos na Lingüística, fazem questão de apontar a especificidade do tipo de modalidade de linguagem que está em jogo: a escrita, com todas as conseqüências da constituição de uma situação em que os elementos da enunciação não estão co-presentes no texto (Grésillon & Lebrave, 1982:134).

Nosso interesse, não obstante, pauta-se sobre os processos de construção de textos produzidos em ambiente escolar. Duas adolescentes do Ensino Médio de uma escola

comunitária-particular da cidade de Valinhos elaboram um texto, conjuntamente, a fim de que pudéssemos analisar como se deu a apropriação de um determinado gênero do discurso.

Mais especificamente, pretendemos analisar de que forma as alunas em questão, sob determinadas condições de produção, mostraram ter se apropriado do gênero notícia. Buscamos, ainda, apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na escrita e fala deles. Também foi nosso objetivo apreender o que expressaram sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos utilizaram para realizarem o gênero.

Para captarmos a linguagem em seu *status nascendi*, fizemos uso de um *software* francês chamado *Genèse*, desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos. Com ele pudemos acompanhar todo o processo de produção desse texto. Suas idas e vindas, suas substituições, novas ordenações, pausas, acréscimos etc. puderam ser registrados em forma de relatórios impressos com a presença das modificações operadas no texto. Além do *software Genèse*, todo o momento de elaboração do texto foi filmado em fita de vídeo, com o objetivo de capturarmos o diálogo mantido entre os sujeitos a respeito do texto: suas reflexões, suas dúvidas etc. Seguiu-se, ainda, uma entrevista com as próprias alunas, desta vez gravada em fita de áudio, questionando os motivos que as levaram a apagar, substituir, adicionar, a trazer determinado elemento lingüístico etc.

Tal trabalho requer uma linha teórica que responda à reflexão que se pretende empreender: a gênese de um texto escolar. No que se refere à concepção de linguagem, vemos-a como “*trabalho/atividade constitutivo da subjetividade/alteridade e da própria linguagem, que pode ser tomada como um objeto sobre o qual se pode refletir e falar*” (Franchi, 1992). Em relação à questão dos gêneros do discurso, usamos a abordagem sócio-interacionista de Bakhtin [1952-3] (1997).

PALAVRAS-CHAVE: 1. Escrita. 2. Gênero. 3. Lingüística Aplicada

INTRODUÇÃO

A produção de textos (orais e escritos) ocupa um lugar privilegiado no processo de ensino/aprendizagem de língua, pois os textos são resultados diretos da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, visando a alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (conforme Koch, 1997).

Concebido em um primeiro momento como sucessão ou combinação de frases, unidade lingüística (do sistema) superior à frase, nos idos do Estruturalismo, o texto não pára de instigar lingüistas e pesquisadores. Nos dias atuais, sabe-se que a produção e compreensão de frases gramaticais não é senão uma parte das habilidades lingüísticas dos falantes-ouvintes nativos, sendo eles também capazes de combinar e relacionar frases para formar unidades maiores de comunicação e fazer uso dessas unidades em situações reais de comunicação.

No interior de orientações de natureza pragmática, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. De fato, Koch (op.cit.:22) assim conceitua o texto, combinando estes últimos pontos de vista:

“como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. “

Em se tratando de texto oral ou escrito, várias são as possibilidades de abordagem: semântica, formal, pragmática etc. Este trabalho, no entanto, se propõe olhar para a produção

escrita como resultado de um processo de construção, operado em uma dimensão temporal que inclui esboços, plano da obra, composição, até chegar às correções finais.

Acreditamos que uma das maneiras de que o lingüista pode dispor para entender a escrita seja através de índices, pistas, deixados no texto, como os processos de apagamentos, substituições, acréscimos, novas ordenações etc. São pistas privilegiadas para a compreensão das hipóteses que o escrevente formula sobre o texto e da relação que mantém com ele e com a situação de produção que o envolve. Estas práticas de produção de escrita, portanto, podem nos ajudar a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem.

O estudo dos índices, das pistas deixadas no texto não nos oferece unicamente uma informação suplementar que venha completar aquela do texto: ele nos comunica um saber diferente. E é justamente esse saber diferente que queremos explicitar. A Lingüística decifra as marcas de um processo de enunciação que lhe possibilita assim compreender e penetrar na sua própria realidade. Vejamos o que nos informa Levaillant (apud Biasi, 97:31-32):

“o rascunho não conta a história ‘certa’ de uma gênese, a história bem orientada por este fim feliz: o texto; o rascunho não conta, ele mostra: a violência das escolhas, os acabamentos impossíveis, a escola, a censura, a perda, a emergência das intensidades, tudo o que o ser inteiro escreve, e tudo o que ele não escreve. O rascunho não é apenas a preparação, mas o outro do texto”.

Buscamos, na crítica genética, os elementos que nos permitiram fazer algumas escolhas de natureza conceitual e metodológica. Com uma reconhecida experiência e tradição de tratamento dos manuscritos essencialmente literários, esta área do conhecimento é a que melhor conseguiu operacionalizar métodos de investigação de rascunhos e melhor compreender o estatuto das rasuras, no caso dos manuscritos de grandes escritores da literatura mundial.

A noção de texto, a partir do aparecimento da crítica genética, sofre uma reviravolta. Sua realidade mais profunda não se encontra mais no produto (acabado, pronto, definido, separado do prototexto¹ e do pós-texto, como pensava a teoria estruturalista), mas na sua produtividade, no “sem-fim de operações possíveis”.

Dadas as considerações iniciais acima, nossa reflexão se pautará sobre os processos de construção de textos produzidos em ambiente escolar por duas alunas do Ensino Médio, na tentativa de se apropriarem de determinado gênero do discurso, com vistas a trazer novos elementos para a discussão da relação sujeito-texto, sujeito-linguagem.

Pretendemos analisar de que forma as estudantes em questão, sob determinadas condições de produção, mostraram ter se apropriado do gênero notícia. Pretendemos, ainda, apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na sua escrita e fala. Também, é nossa intenção apreender o que expressaram sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos utilizaram para realizarem o gênero.

Para alcançar os objetivos expressos acima, mostraremos o caminho percorrido pelas alunas na elaboração de tal texto, pontuando e interpretando as reflexões e alterações feitas nesse percurso, pondo em evidência o trabalho constitutivo da linguagem através das diversas operações lingüísticas e epilingüísticas que as alunas realizaram, ressaltando sempre que suas escolhas não tiveram, para elas, a chancela de definitivas, uma vez que refizeram

¹. Jean Bellemin-Noel, autor que introduziu tal termo, em 1972, assim define o prototexto: “*a reconstituição do que precedeu um texto, estabelecida por um crítico com a ajuda de um método específico*”. Tal reconstrução é feita, portanto, pela crítica com o auxílio de um método com a finalidade de possibilitar uma leitura do texto formado por esse conjunto de documentos. O prototexto, deste modo, não é o conjunto de manuscritos, mas esse novo texto formado pelo conjunto de documentos que coloca em evidência os sistemas lógicos que o organizam. Nasce, portanto, da competência do geneticista-crítico que se encarrega de o estabelecer e, principalmente, o explorar em um processo analítico e interpretativo. Jean Bellemin-Noel esclarece que a diferença entre o texto publicado (ou publicável) e o prototexto, reside no fato de que o primeiro nos é oferecido como um todo fixado em seu destino, enquanto que o segundo traz consigo e conta sua própria história. (apud Salles, 1992: 52-54)

continuamente seu texto, ora rejeitando palavras/expressões, ora reaproveitando, garimpando, pinçando aqui e ali, acrescentando, substituindo, consultando a colega ao lado, condensando, enxugando etc.

O texto foi elaborado em dupla, por G. e J., ambas estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola comunitária-particular da cidade de Valinhos. A seleção de duas alunas para que o texto fosse escrito conjuntamente teve um propósito bem definido: o fato de haver duas alunas conversando sobre o que iriam ou não escrever produz um efeito diferenciador em relação à maioria das pesquisas já realizadas sobre o processo de produção de texto. Na verdade, as intervenções e trocas que marcam toda essa situação geram um resultado singular que seria completamente diferente caso houvesse somente uma aluna produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao texto final. O fato de estarem duas alunas conversando sobre a apreensão de um determinado gênero discursivo, enquanto escreviam, abre novas possibilidades de interpretação para a atividade de refacção, como, por exemplo, considerar as reformulações orais feitas por estas alunas diante do texto que estavam produzindo como uma espécie de “reescrituração” não textualizada.

A pergunta que se coloca agora é: como operacionalizar esse trabalho? Como apreender o processo de construção de textos? Um material escrito que tem sido olhado com esse objetivo são os textos manuscritos ou os rascunhos de textos ou diferentes versões (ou variantes) de um mesmo texto.

O grande diferencial deste nosso trabalho está no uso que fizemos do software *Genèse*, um software francês desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos. A sua utilização facilitou-nos a apreensão da linguagem em seu *status nascendi*. Com ele pudemos acompanhar todo o processo de produção do texto elaborado por

G e J. Suas idas e vindas, suas substituições, novas ordenações, pausas, acréscimos, puderam ser registrados em forma de relatórios com a presença das modificações operadas no texto.

Além do uso do programa *Genèse*, todo o momento de elaboração do texto foi filmado em fita de vídeo, com o objetivo de capturarmos o diálogo mantido entre os sujeitos a respeito do texto: suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas lingüísticas em detrimento de outras etc. A gravação em vídeo nos possibilitou entender/apreender, de forma pontual, quais foram as indagações, as reflexões que as alunas apresentaram nos momentos de apagamentos e substituições. A verbalização oral dos próprios sujeitos em processo de elaboração textual tornou-se, portanto, crucial para o nosso trabalho.

Após análise dos relatórios gerados pelo programa e, em seguida, a análise da fita de vídeo contendo o diálogo mantido pela dupla durante a elaboração do texto, pontuamos diversos episódios que nos chamaram a atenção e seguiu-se uma entrevista com as próprias alunas questionando-as dos motivos que as levaram a apagar, substituir, adicionar, a trazer determinado elemento lingüístico etc. Essa entrevista foi gravada em fita de áudio.

Em síntese, acreditamos que esta metodologia nos fornece muitos subsídios para apreendermos qual a relação desses sujeitos com a linguagem na tentativa de se apropriarem do gênero solicitado. Através dela temos acesso a quase todo o percurso feito pelas alunas na elaboração do texto, bem como às informações das quatro operações básicas utilizadas nos processos de reescrita – adição, apagamento, substituição e permuta. A fita de vídeo nos proporciona as reflexões e questões que as alunas tiveram durante esses processos, e as próprias alunas nos forneceram os motivos que as levaram a escrever o que escreveram.

Tal trabalho requer uma linha teórica que responda à reflexão que se pretende empreender: a gênese de um texto escolar. No **capítulo 1**, discutiremos a concepção de linguagem que percorrerá toda a dissertação. Com certeza, não nos apoiaremos em concepções

de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Isto porque a primeira se baseia em uma teoria psicológica que identifica pensamento e linguagem e a segunda porque postula uma “tradução” mecanicista do pensamento em linguagem verbal.

Fazendo um contraponto a estas duas concepções, esta dissertação parte de uma concepção de linguagem enquanto *“trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam”* (Geraldi, 1997:14). Este trabalho resulta sempre em uma *“sistematização aberta”* (Geraldi, op.cit. 12) que é retomada e reconstruída pelos sujeitos em cada ato de interação verbal, constituindo-se naquilo que chamamos de língua.

O **capítulo 2** será dedicado à reflexão sobre o gênero do discurso, uma vez que optamos por tomar a apreensão de um gênero por duas alunas do Ensino Médio como eixo norteador de nossa pesquisa. Adotaremos o enfoque sócio-interacionista de Bakhtin [1952-3] (1997) que, em seus estudos, insiste no caráter social dos fatos da linguagem, considerando o enunciado como produto da interação social em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, estando o enunciado ligado a uma situação material concreta, assim como ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade lingüística. Para Bakhtin, os atos sociais emitidos pelos diversos grupos são muitos e conseqüentemente as produções de linguagem também são diversas: língua de trabalho, língua das anedotas, gírias, provérbios, narrações literárias, jurídicas etc. constituem sistemas diferentes e atestam um polilingüismo fundamental.

A riqueza e a diversidade da obra neste universo “polilingüístico” são infinitas, mas organizadas. Segundo Bakhtin, cada esfera de utilização da língua elabora tipos *“relativamente estáveis de enunciados”* (op. cit.: 279) , isto é, gêneros do discurso que se

caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam. A adoção de um gênero de discurso, no quadro da atividade de linguagem, é uma escolha que se determina em função da especificidade de uma esfera da troca verbal.

Recorreremos, também, a Santos (1999), pelas contribuições que o autor traz para a ampliação da interpretação dos gêneros discursivos na reflexão bakhtiniana. Duas posições defendidas por Santos vão ao encontro do trabalho sobre a gênese de textos escolares que estaremos realizando aqui: a primeira delas diz respeito a tomar os gêneros como *“modos de organização de eventos enunciativos particulares na continuidade de formas relativamente estáveis de enunciados”*; a segunda suposição é a de que existem *“modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita”*.

Em seguida, o conceito de gênero será focado através da perspectiva do chamado “Grupo de Genebra”² que, na esteira de Bakhtin e de Vygotsky, propõem uma perspectiva que denominamos de “didático-pedagógica” de abordagem dos gêneros.

No **capítulo 3**, abordaremos a questão da crítica genética, cujo interesse está voltado para o processo de criação artístico. Trata-se de uma investigação que indaga a obra de arte a partir de sua fabricação, a partir de sua gênese. Como é criada uma obra? Esta é sua grande questão.

A crítica genética analisa o documento vindo da própria mão do criador, para compreender, no próprio movimento da escritura, os mecanismos da produção, tentando

² Trata-se do grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de didática de Línguas (Didática do Francês Língua Materna – DFLM) da *Faculté de Psychologie et Sciences de Éducation (FAPSE)* da *Université de Genève (UNIGE)* – J-P.Bronckart, B.Schneuwly, J.M.Dolz (para ficar nos nomes mais representativos).

elucidar os caminhos seguidos pelo escritor e entender o processo que presidiu o nascimento da obra.

Passemos ao **capítulo 4**. Nele faremos uma caracterização dos sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa e explicitaremos como se deu a constituição do material de análise. Também, dada a exigência de delimitação teórico-metodológica de nosso estudo, passamos a caracterizar o gênero notícia.

O **capítulo 5** é dedicado à análise do texto. É neste momento que perseguiremos e analisaremos o percurso feito por G. e J. durante a elaboração do texto. O que nos mostra esse texto? Que marcas/pistas, indícios de reformulação as alunas deixaram quando produziram o texto? Como as estudantes se apropriaram do gênero notícia?

Visando a atingir os objetivos que me proponho, iniciei o caminho da busca do amplo material de reflexão sobre o tema. Os resultados dessas leituras passo a apresentar a partir do próximo capítulo.

1. SOBRE A LINGUAGEM E A REESCRITA DE TEXTOS

1.1. A linguagem e a constituição dos sujeitos

Como já sinalizamos na introdução desta dissertação, encaramos a linguagem como constitutiva do sujeito e como trabalho. Como sabemos, é a linguagem que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. O ser humano interage através de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

A interlocução ocupa, assim, um lugar privilegiado na interação/relação humana, pois é um espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Desta maneira, torna-se inviável focalizar a língua como um repertório pronto e acabado de que o sujeito se apropria para usá-lo exclusivamente segundo suas necessidades comunicacionais, ou como um conjunto de regras automatizáveis, como um sistema estável e transparente. Tal visão seria empobrecida e parcial, uma vez que reduz a linguagem apenas a sua face de exterioridade, limitando-a a uma função única de comunicação que não é sua essência. Além de negar a sua historicidade, esta perspectiva estaria, por outro lado, negando a historicidade do sujeito que seria visto como completo e acabado.

Contrapondo à visão acima, focalizamos a linguagem como um processo criador, que se refaz a cada momento, no movimento ininterrupto de sua constituição. Ou seja, o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a re(constrói). Isso nos faz lembrar Geraldi (1997:12):

“O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma “sistematização aberta”, conseqüência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à

diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores.

É no trabalho com e sobre a linguagem que o sujeito vai-se completando, ao mesmo tempo, constituindo o outro, porque é com o outro que ele interage. Nessa interação, vai tomando consciência de que as conexões que estabelece com o mundo, embora idiossincráticas, são o resultado desse processo. Começa a perceber que a linguagem que usa não é exclusividade sua, mas vai se construindo e renovando através do esforço coletivo, contínuo da comunidade a que pertence. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem é um trabalho social e histórico seu e dos outros. Citar Possenti (1993:57-58) nos parece bastante pertinente nesse momento:

...Optando pelo conceito de constituição, quer-se ressaltar que as línguas são resultados do trabalho dos falantes. Se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes não trabalham mais, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. No mínimo, a cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a modificar-se (ou, terceira alternativa, para que ela continue a manter duas variantes deste "mesmo" traço).

Naturalmente, em determinados momentos, a língua pode apresentar, em um corte metodológico, sincrônico, certa estabilidade. Mas isto não significa que a língua se petrifica. Ao contrário, o contínuo movimento da atividade lingüística revela que esta estabilidade é transitória, porque os recursos lingüísticos mobilizados pelos falantes na construção de seus discursos podem sofrer modificações e/ou ampliações.

Obviamente, se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, cada expressão corresponderia precisamente a um objeto do mundo factual e não haveria diferentes interpretações e construção de sentidos. Para tudo o que se tem a dizer, haveria uma expressão adequada, exata, precisa, o que não se configura como verdadeiro. E, quando faltassem as expressões, seria deficiência dos interlocutores, pobreza vocabular da própria língua ou ignorância dos falantes. Por outro lado, se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história.

Ou seja, ao produzir um discurso, seja de que tipo for, deve-se ter sempre em mente que os recursos expressivos disponíveis são, na realidade, insuficientes por si sós, porque não fornecem todas as informações necessárias à compreensão; que os falantes, ao agenciarem tais recursos, também se utilizam de elementos extralingüísticos, de elementos situacionais. Desse modo, a compreensão de suas falas depende não só do conhecimento prévio dos recursos expressivos, mas também de operações de construção de sentidos. Acrescentando, com Geraldi (op.cit.:11):

“É a dinâmica do trabalho lingüístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção dos sentidos “aqui e agora”, e para isso temos como “material” para este trabalho a língua que “resultou” dos trabalhos anteriores. Nossas operações de construção de textos ou discursos operam com tais recursos lingüísticos, e com outros recursos da situação, e seu retorno em cada acontecimento discursivo não se dá sem as marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores”.

Não há, portanto, uma univocidade absoluta da linguagem, tampouco uma indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significado a uma

expressão fora de seu contexto. Entre estes dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva.

As idéias expostas até aqui, as quais vêm conduzindo nosso percurso, são as de substituição do ponto de vista ingênuo que podemos chamar de instrumental por aquele que Franchi (1992) denomina “*atividade constitutiva*”. Conforme Franchi (op.cit.:31): “*Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído*”.

Elegendo o trabalho dos sujeitos usuários da linguagem como fio condutor da reflexão, pretendemos afastar também qualquer interpretação que tome tais sujeitos como a fonte dos sentidos. Entre ser o sujeito o produtor único dos sentidos ou o sujeito assujeitado a uma estrutura, neste trabalho este mesmo sujeito será tomado tanto em seus processos de “controle” sobre as operações que realiza no texto, quanto dos efeitos que o texto produz sobre ele. Trata-se, portanto, de uma noção de sujeito em sua dúplice constituição: pelo que escolhe fazer e pelo que é levado a escolher fazer. Tentaremos, assim, resgatar as tensões dialéticas do sujeito na direção do texto e seu movimento inverso: do texto que se volta para o sujeito, e também a questão do seu duplo papel “escritor/leitor” que ele assume na escritura. São representativos dessa perspectiva de sujeito os trabalhos da equipe do “*Projeto Integrado Subjetividade, Alteridade e construção do Estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais*”, financiado pelo CNPq, composta por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1999).

Geraldi (op.cit.) identifica três tipos de ações lingüísticas relacionadas ao sujeito: “*as ações que se fazem com a linguagem*”, “*as ações que se fazem sobre a linguagem*” e “*as ações da linguagem*”. Estas ações lingüísticas, de acordo com Geraldi, ganham concretude nos recursos expressivos que materialmente as manifestam, através de um constante entrecruzar de possibilidades.

As ações que se fazem com a linguagem têm como pressuposto a constatação de que, ao falarem, os homens realizam mais que simplesmente enunciar alguma coisa. Na interlocução, estabelece-se um compromisso entre os interlocutores, através do qual estes constroem sistemas de referências com os quais os homens, em sua condição histórica, vêem e entendem (ou não entendem) o mundo em que vivem. Neste sentido, todo enunciado remete a um sistema de referência construído *ad hoc*, em primeira instância coletivo, mas também parcialmente particular, e apresenta uma imagem da realidade que, de alguma forma, interfere sobre os valores, julgamentos, opiniões, preferências que os outros tenham.

Ou seja:

“Os fatos, dados no mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais que uma simples função informativa; eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real; do outro lado porque se transformam, no discurso, em argumentos, a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender. A consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo” (p. 33).

As ações que se fazem sobre a linguagem caracterizam-se por voltar-se sobre a própria linguagem, tomando por objeto os próprios recursos expressivos. Elas transitam entre a forma lingüística estabelecida pelo trabalho dos falantes no processo histórico em que se inserem e a forma inusitada que se constitui no ato lingüístico, seja através de reinvenções fonéticas, morfológicas, sintáticas, seja através de deslocamentos no sistema de referências.

Por fim, as *ações da linguagem* decorrem da própria historicidade das línguas naturais e significam tanto as constrictões, os limites que as possibilidades formais estabelecem, quanto o próprio sistema de referências dentro do qual o sistema lingüístico se torna significativo. Como, entretanto, o sistema é indeterminado, o que pode estabelecer são certas regionalidades,

relativamente imprecisas e de limites tênues, a partir das quais se concretizam os sentidos no discurso.

É preciso frisar, ainda, que ao mostrar que a ação da linguagem se manifesta também em uma frase como “*Olha, tirou o esmalte*” (em que *tirar* aparece no lugar de *sair*), dita por uma criança, fica evidente que o que o autor chama de “ações da linguagem” são processos estruturais de linguagem e não fundamentalmente aquelas de caráter normativo. A ação normativa é apenas uma das ações da linguagem e, mesmo quando livre de preconceitos, caracteriza-se como um ato consciente de tentar definir um padrão lingüístico.

O autor conclui que:

“As ações da linguagem, quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio lingüístico discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistema de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por seu turno, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem vão produzindo as possibilidades de ultrapassagem deste limites” (p. 57-58).

Não se pode deixar de acrescentar, nesta discussão, a importância do contexto das interações verbais em que o trabalho constitutivo da linguagem se dá. Grande parte dos estudos sobre discurso, especialmente em sua versão francesa, tem estudado o contexto mais amplo, do social, do político e do ideológico, para detectar suas influências na linguagem.

1.2. A linguagem enquanto trabalho

O estudo da gênese de um texto escolar, o qual constitui nosso material de pesquisa, mostra claramente que a linguagem é trabalho, fruto de uma elaboração gradativa, de transformações que se traduziram num período produtivo. Aliás, a idéia de trabalho é uma constante na produção de qualquer texto: há de se considerar o esforço de elaboração, “*como*

ondas que se espraiam e retornam ao lugar primitivo, com idas e vindas” (cf. Geraldí, op.cit.), na tentativa de encontrar ou criar a expressão adequada para os efeitos desejados. Por isso, Franchi (op.cit.) afirma com extrema lucidez: *“antes de ser para comunicação, a linguagem é para elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; [...] é um processo criador...”*. Isso nos lembra Possenti (op.cit.:59):

“o lugar extremo da verificação deste trabalho constitutivo talvez seja o do poeta, que, de certa maneira, cria uma língua toda sua... quer por oposição à linguagem corrente, quer por oposição a outros ‘estilos’ poéticos”.

A seleção de um conjunto de recursos expressivos em detrimento de outros tem sempre uma razão de ser: o efeito que se quer produzir no outro. Só tendo o efeito constantemente em mira, pode o autor dar ao assunto o desenvolvimento de sua intenção. Mas como tem consciência de que a sua fala se dirige a alguém, seu possível leitor, sabe que o interlocutor não é um ser passivo que apenas recebe e decodifica a mensagem, mas é fundamentalmente um trabalhador, que opera com e sobre a língua e, por isso mesmo, os objetivos do autor correm o risco de não serem atingidos.

De acordo com Possenti (*Idem*:55-56):

“O simples fato de falar (e não necessariamente dizer eu, de utilizar um dêitico ou de produzir um ato de fala), por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor (depreensíveis, freqüentemente do dialeto ou marcas estilísticas definidoras de papéis sociais), já indica a presença da subjetividade na linguagem. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais.”

Como a linguagem é trabalho, o escritor, ao produzir um texto, realiza conexões idiossincráticas entre as representações ou conceitos que faz acerca dos objetos do mundo real e da gramática da língua que utiliza.

E mais: Franchi (1987) enfatiza o aspecto criativo da linguagem que se dá quando os sujeitos, tendo a sua disposição uma grande variedade de recursos expressivos, se utilizam deles para instaurar seus próprios pontos de vista.

Disto decorre que a criatividade não está apenas ou principalmente no estilo, em uma espécie de marca individual que se sobreporia ao uso da linguagem estruturada, mas na própria atividade lingüística. Conforme Franchi (*idem*:13):

“há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência”.

1.3. Considerações sobre a reescrita de textos.

Ao assumir uma visão da escrita enquanto trabalho, é imprescindível incluir a revisão como parte integrante deste processo operoso que é a escrita. Uma dada seqüência lingüística será considerada problemática se gerar um estranhamento no momento da recepção, da leitura. Tanto é assim que eventuais alterações que se fazem *on line*, ou *a posteriori*, no momento em que se escreve um texto, são fruto do trabalho de leitura que o próprio produtor faz para monitorar sua escrita. Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo.

O estudo do processo de produção escrita tem sido tema de inúmeras publicações na área da Lingüística e da Lingüística Aplicada, especialmente em países como França e Estados Unidos. Dahlet (1994:80-81) elencou algumas dessas pesquisas, cujos enfoques teóricos e objetivos se diferenciam entre si: “os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita (cf. os trabalhos de HAYES e FLOWER, 1980 e 1986; FAYOL, 1985; DEHNIERE e PIOLAT, 1986; FAYOL e GOMBERT, 1987; FAYOL, 1991); os da psicologia interacionista, identificando o discurso a formas de ação pela linguagem, caracterizadas por um sistema de ancoragem sócio-enunciativa (cf. BRONCKART, 1985); os da lingüística enunciativa, estabelecendo um sistema de representação metalingüística da polissemia constitutiva do enunciado (cf. CULIOLI, 1990); e finalmente, os da semiologia de GRIZE (1990), procurando nos discursos as regras de uma “lógica” natural”.

De acordo com Dahlet, o que essas pesquisas têm em comum é a recusa da antiga concepção racionalista do discurso como reflexo interpretativo de uma suposta ordem da realidade. Contrapondo essa concepção racionalista, elas partilham o pressuposto de uma interação maleável dos planos cognitivo e discursivo, sob a forma de operações suscetíveis de variações e produtoras de conhecimento no próprio espaço de sua formulação.

Das pesquisas elencadas acima por Dahlet, utilizaremos, neste nosso estudo, parte da proposta de escritura elaborada por Hayes e Flower (1980) e Flower e Hayes (1981), pois estes autores apresentam um dos modelos mais completos do processo de escrita. O modelo descreve detalhadamente as diferentes operações intelectuais que realiza um escrevente para elaborar um texto. As propostas dos autores foram elaboradas a partir de uma análise de

protocolos verbais¹ de escreventes proficientes. Kato (1995) que também enfocou uma dessas propostas (1980), afirma que, por ter sido montada a partir de uma análise de tais protocolos verbais, essa proposta nos dá uma certa garantia de ser calcada em processos psicologicamente reais.

É preciso frisar, no entanto, que as investigações dos autores estão voltadas para a psicologia cognitiva, diferentemente, portanto, da preocupação desta dissertação que intenta mostrar como se dá a apreensão de um gênero do discurso por estudantes do Ensino Médio. Porém, uma constatação dos autores sobre o processo de escritura encaixa-se neste nosso trabalho, razão pela qual estaremos explicitando, resumidamente, o esquema de escritura elaborado por Flower e Hayes (1981). Trata-se da constatação de que o processo de escritura é um sistema hierárquico e que as unidades que o compõem não atuam em uma ordem rígida como nos modelos lineares (compostos basicamente das seguintes fases: pré-escritura, composição e revisão); ao contrário, em qualquer momento, o escrevente pode evocar qualquer processo ou subprocesso. Desta forma o subprocesso *revisão*, por exemplo, não é unicamente uma revisão final do produto textual, mas pode atuar em qualquer momento durante a composição. Da mesma maneira, o processo *planejar* não é evocado apenas no início do texto, mas pode atuar mais de uma vez em qualquer momento da composição.

O modelo de escritura elaborado pelos autores constitui-se de três grandes unidades: a *situação de comunicação* (“task environment”, no original, *contexto da tarefa*), a *memória de longo prazo do escritor* e os *processos de escritura*. A *situação de comunicação* inclui todos os elementos externos ao escritor: o problema retórico que se lhe apresenta (o tema, a

¹ Os autores definem como protocolos “*uma descrição das atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa*” (1980:4). Estabelecer um protocolo consiste, então, em atribuir uma tarefa de escritura a um sujeito e pedir-lhe para verbalizar o seu comportamento de *scriptor*, quer dizer, comentar em voz alta o que ele faz durante a atividade de composição, para tratar a tarefa.

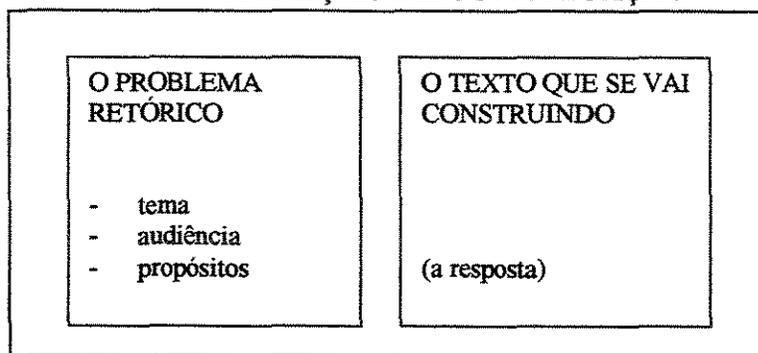
audiência etc.) e o próprio texto que escreve para resolvê-lo, em todas suas fases de gestação. Ao contrário, a *memória de longo prazo* e os *processos de escritura* ocorrem *no* escritor, em seu cérebro. A *memória de longo prazo* armazena todos os conhecimentos sobre o tema do texto, sobre a audiência ou sobre os diferentes gêneros discursivos que o escrevente pode escolher para, por meio deles, enunciar. A terceira unidade, os *processos de escritura*, está formada especificamente pelos processos básicos de *planejar*, *redigir* e *examinar*. Nesta mesma unidade, um *monitor* controla estes três subprocessos.

O esquema da próxima página, elaborado por Flower e Hayes (1981), apresenta estas três unidades e os diferentes subprocessos que englobam cada uma delas. As flechas marcam as interações entre os elementos. Indicam que a informação circula de uma camada (ou processo) a outra, diferentemente de uma ordem linear e estável de circulação da informação.

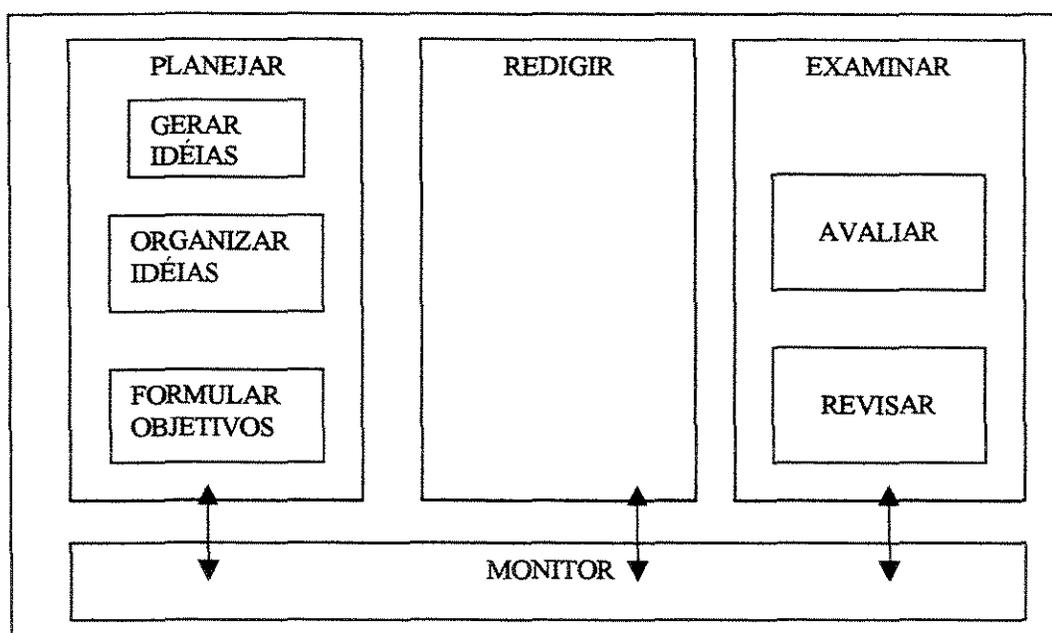
O retângulo maior do esquema representa o processo de escritura propriamente dito e nele nos concentraremos. É composto de três processos: *planejar*, *redigir* e *examinar*. Além desses processos, há o *monitor*, um mecanismo de controle que se encarrega de regular tais processos e de decidir em que momento cada um deles deve atuar.

No processo do *planejamento* o escrevente forma para si uma representação mental das informações que conterà o texto. A elaboração desta representação contém três subprocessos: *gerar idéias*, *organizá-las* e *formular objetivos*. O ato de *gerar idéias* inclui a busca de informações da *memória de longo prazo* - busca-se o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar, da instituição da qual ele vai se expressar e das condições concretas de seu discurso, por exemplo, a organização do espaço, o tempo que lhe é fornecido etc. O subprocesso de *organizar as idéias* encarrega-se de estruturar as informações segundo as necessidades da situação de comunicação. Durante a *organização*, o escrevente separa as

SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO



O PROCESSO DE ESCREVER



MEMÓRIA DE LONGO PRAZO (Conhecimento do mundo)

Conhecimento sobre:

- o tema
- a audiência
- experiências anteriores de escritura (planos, redação etc)

idéias principais das secundárias, decide a ordem em que aparecerão no texto, por exemplo. Já o subprocesso *formulação de objetivos* encarrega-se da elaboração dos objetivos que dirigirão o processo de composição. Estes objetivos podem ser de distintos tipos: *de procedimento* (“... primeiro farei um esquema...”, “...quero começar de uma maneira divertida...”) ou *de conteúdo* (“...explicarei isto...”, “...compararei os dois edifícios...”). Em alguns casos os objetivos incorporam ambos os tipos de informações (“... tenho que relacionar a máquina com as vantagens...”).

O segundo grande processo é o *redigir*. A função deste processo é converter as idéias já devidamente organizadas em linguagem escrita. A representação mental do texto pode ter formas muito distintas: pode conter elementos não verbais como imagens ou sensações, por exemplo. Desta forma, o escritor terá que converter essas imagens ou sensações em linguagem escrita, inteligível para o leitor. O processo *redigir* encarrega-se desta tarefa. Expressa, traduz e transforma estas representações abstratas em seqüências lineares de linguagem escrita.

No último processo, *examinar*, o escrevente decide conscientemente reler tudo o que planejou escrever anteriormente. Portanto, não só examina as idéias e as frases já redigidas, mas também todos os planos e objetivos que elaborou mentalmente. O *exame* pode ter distintas finalidades: pode ser um ponto de partida para modificar os planos anteriores ou para gerar novas idéias e também pode ser uma *avaliação* ou uma *revisão* do texto.

Este processo compõe-se de dois subprocessos: a *avaliação* e a *revisão*. No primeiro, o autor avalia o que fez, comprova se o texto responde realmente ao que pensou, às necessidades da audiência etc. No segundo, o escrevente modifica alguns aspectos do texto escrito ou dos planos, corrige-os seguindo distintos critérios.

O importante para nós é que esses processos não são etapas compactas e indivisíveis que atuam somente em um ponto da composição. É o próprio escrevente quem os ordena e

organiza segundo seus objetivos, de forma que cada processo pode atuar mais de uma vez em qualquer momento durante a elaboração do texto. Por exemplo, durante o processo de composição, um escrevente pode ter algum problema com um parágrafo e, para solucioná-lo, pode evocar o processo completo de escritura em uma versão condensada (pode gerar idéias novas, pode reorganizá-las, redigi-las e revisá-las ou avaliá-las ao final).

Os autores expressam esta concepção mediante uma metáfora muito clara: os processos de pensamento são como ferramentas que o escritor utiliza para construir um objeto: o texto. Ele decide quando as utiliza e em que ordem.

Spoelders & Yde (1991) têm algo a acrescentar sobre o processo de escrita. De acordo com os autores, os modelos lineares de composição consideram o processo de escrita como uma sucessão das seguintes fases (p. 47):

- “uma fase que precede a escrita (pré-escrita);
- uma fase que compreende o início e o término da escrita real (composição);
- uma fase que inclui todos os comportamentos que se seguem ao término da escrita (pós-escrita).”

No que tange ao ensino, os autores salientam que tal postura orienta uma prática que incita o professor a estimular em seus alunos, primeiramente, a produção de um texto completo, elaborado de acordo com o fluxo de consciência dos mesmos. Somente depois dessa primeira produção é que o texto estará pronto para ser corrigido pelo professor e revisado pelos alunos. Desencoraja-se, nessa linha de pensamento, até a revisão nos níveis mais limitados da frase ou da palavra, enquanto o primeiro rascunho é escrito. Os autores sublinham que a crença subjacente presente, neste caso, é que a primeira responsabilidade do escrevente é a construção do sentido e que a revisão é somente o último passo da escrita de um texto.

Nesta perspectiva, a revisão nada tem a ver com um texto em progressão. Uma gama de professores, no entanto, utiliza-se desse paradigma tradicional de composição, que reduz o processo da escrita a uma série de estágios discretos, dos quais o último envolve revisar um texto já terminado. Muitos alunos, dessa forma, são reforçados nas suas crenças de que o processo de composição envolve pôr palavras num papel, mais do que estabelecer objetivos, formular problemas e avaliar decisões.

Segundo Spoelders & Yde, a justificativa que muitos pesquisadores dão para assumir a postura acima é de que escritores principiantes não podem desenvolver sua escrita se sua principal preocupação é com correção ortográfica, pontuação, escolha lexical e a progressão linear de uma frase para outra. Esta tarefa deve ser cumprida a posteriori, pelos próprios alunos, solicitados, então, a “olhar para trás” imediatamente para reler o texto, ou mais tarde, para começar a revisá-lo.

Os autores levantam uma questão interessante sobre a revisão vista como um processo linear: será que para todos os escritores a revisão é um processo único que ocorre no fim da sessão da escrita? A resposta é não e, como argumentos, Spoelders & Yde cogitam a existência de diferenças surpreendentes com relação ao comportamento de revisão. Essas diferenças referem-se à quantidade de revisões, seu caráter e quando são feitas. Alguns escritores, por exemplo, preferem, primeiramente, escrever rapidamente o que lhes vêm a cabeça e só depois promover a revisão. Eles parecem não ver nenhuma vantagem em planejar em primeiro lugar e suas estratégias de composição não criam nenhuma necessidade para isso. A revisão é usada para clarear o significado do primeiro rascunho; dessa forma, os demais rascunhos são freqüentemente uma abordagem completamente nova. Outros, entretanto, planejam extensivamente antes de suas canetas tocarem o papel (ou os dedos tocarem o teclado para escrever). Antes da escrita de fato, eles têm uma forte noção daquilo que

pretendem escrever. Como a maior parte das decisões são feitas antes que as palavras sejam colocadas no papel, essa categoria de escritores compõe rapidamente, e faz poucos ou nenhum rabisco ou reescrita à medida que escrevem ou mesmo quando terminam a escrita do texto; eles raramente refletem sobre o produto acabado. Uma terceira categoria de escritores compõe lentamente. Eles revisam sentença por sentença ou até palavra por palavra, enquanto escrevem o primeiro rascunho. A revisão ocorre durante a escrita do rascunho, isto é, desde o início e continuamente ao longo da escrita do texto. Esses escritores frequentemente relêem não apenas para revisar, mas também para gerar novas idéias. A revisão, neste caso, é usada, também, para descobrir novas idéias.

Em se tratando de alunos, por exemplo, os autores salientam que essas diferenças podem ser sugeridas por diferenças de temperamento, de maturação cognitiva e de estilo, na experiência com a linguagem, no letramento do ambiente familiar, entre outras.

Spoelders & Yde também concordam que a revisão é um processo recursivo, não linear. Ela não é utilizada exclusivamente após a leitura do primeiro rascunho escrito, mas durante a escrita do mesmo.

Enfim, acreditamos que as reflexões empreendidas neste capítulo sobre a concepção de linguagem que permeia essa dissertação, bem como as considerações em torno da revisão como constitutiva do processo de escrita nos darão subsídios teóricos para examinar a gênese do texto elaborado por G. e J. Ainda com a expectativa de lançar os subsídios teóricos necessários à análise do processo do texto elaborado pelas estudantes, discutiremos, no próximo capítulo, a questão dos gêneros do discurso. Passemos, então, à discussão.

2. ENTENDENDO O GÊNERO DO DISCURSO

2.1. O conceito de gênero em Bakhtin e algumas considerações

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos de Bakhtin está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala também pela abordagem lingüística/discursiva.

Pode-se dizer que esse pensador russo influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre texto e o discurso desenvolvidos nos últimos trinta anos.

Os estudos do texto e do discurso tomaram, neste período, direções diversas, com princípios e métodos diferentes assentados em quadros teóricos diversificados. É o caso, então, de se perguntar de que forma e por quais razões Bakhtin pode ser considerado uma espécie de precursor ou de visionário de perspectivas teóricas tão diferenciadas. Esta discussão procura mostrar que foram sobretudo suas reflexões variadas sobre o princípio dialógico que anteciparam e influenciaram os estudos da linguagem. E, trazendo à tona a questão do gênero, interessa-nos tematizar o conceito de gênero por meio da retomada dessa discussão sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem na visão bakhtiniana.

Duas perspectivas de dialogismo permeiam os escritos de Bakhtin: o diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos. Na primeira perspectiva, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram e são instaurados por esses discursos. Ou seja, transcendendo os lingüistas saussurianos, Bakhtin considera não

apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação entre os sujeitos funda a linguagem e constrói os próprios sujeitos. Assim define o ato de enunciação [1929] (1995: 112):

“[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse 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 (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato [...]”.

Dessa forma, toda palavra é dialógica por natureza, porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do destinatário para quem a alocação está voltada, para quem ajusta-se a fala, de quem antecipam-se reações e mobilizam-se estratégias. Por outro lado, há o permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Ou seja, o outro é ainda o outro discurso ou os outros discursos que atravessam a fala numa relação interdiscursiva. Sobre este assunto, Bakhtin sublinha que (op.cit.: 114):

“Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em meio determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica. [...]”.

Esses “fios dialógicos vivos” são os “outros discursos” ou o discurso do outro que, interdiscursivamente, são colocados como partes integrantes de todo discurso. A linguagem, para Bakhtin, como se vê, é concebida como forma de interação social em que o outro vai desempenhar um papel fundamental na constituição do significado e insere todo ato de

enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

Quando produzimos enunciados, segundo Bakhtin, sempre tomamos por base um gênero. Cada esfera social elabora, segundo ele, tipos mais ou menos estáveis de enunciados, que se caracterizam pela temática, pelo estilo, por uma certa organização – são os chamados gêneros do discurso.

Os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos em uso na língua nas esferas da comunicação social, que Bakhtin distingue em dois conjuntos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários correspondem a um espectro diversificado da atividade lingüística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico). Os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, da política), embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, principalmente a escrita, respondem a uma interface dos gêneros primários. Esses discursos segundos (romance, teatro, discurso científico) repousam sobre instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem, desde então, sua relação direta com o real para tornar-se “literatura” ou “teatro” [1952/3] (1997:281).

É necessário acrescentar que ambos, gêneros primários e secundários, apresentam um caráter sócio-histórico. Ao discutir o conceito de gênero em articulação com o de *enunciado concreto* enquanto *unidade da comunicação verbal*, o autor nos possibilita compreender o enunciado concreto como um “*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*” (*idem*: 291). Garante-se, por essa formulação, a historicidade como característica constitutiva de todo enunciado. Nenhum enunciado provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, faz emergir um discurso a cada vez que fala/escreve como fonte única e primeira de seu dizer. É exatamente contra essa concepção que se levanta a crítica bakhtiniana, ao pôr em questão duas

vertentes dos estudos da linguagem e que são por ele denominadas “objetivismo abstrato” – corrente que defende que o fato lingüístico estaria circunscrito ao espaço da universalidade e da estabilidade, não havendo mais o individual e “subjativismo idealista” – corrente filosófica que busca transformar o real concreto em objeto do conhecimento, circunscrevendo-o ao domínio do psiquismo individual do sujeito. O que se observa é que, ao assinalar determinados aspectos marcantes dessas duas vertentes, Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais, mas sim, seria fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico.

Assumir essa terceira via implica, para Bakhtin, considerar a linguagem em sua historicidade constitutiva. Para ele, o signo (ideológico por excelência) constitui-se na interação verbal. Não caberia mais falar, então, de indivíduos abstratos nem de sujeitos individuais (nos termos do subjativismo idealista), mas de sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores.

Bakhtin acrescenta que os gêneros primários e secundários também apresentam um caráter sócio-histórico por estarem diretamente relacionados a diferentes situações sociais, cada uma delas gerando um determinado gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. De acordo com o autor, a cada gênero corresponderiam determinados referentes, uma determinada forma de composição, um determinado estilo. Esse estilo pode ser modificado pelos estilos individuais dos falantes. Haveria, assim, gêneros mais propícios a essa modificação, mais maleáveis, que podem refletir mais livremente a individualidade de quem fala (exemplificando com os gêneros da comunicação verbal oral e

os literários), e gêneros mais formalizados, padronizados e estereotipados, que seriam menos favoráveis à expressão dessa individualidade.

É preciso frisar que os gêneros, embora estejam sistematicamente associados a determinadas formas lingüísticas, não são uma estrutura fechada em si mesma, já que são constituídos no interior de enunciações sócio-historicamente condicionadas. Cabe pensar em um caráter constitutivamente instável/estável dos gêneros na reflexão bakhtiniana, fazendo uma apologia à própria distinção que o autor faz entre os gêneros primários – menos padronizados – e os secundários – mais padronizados, mais estáveis. Para Bakhtin, os gêneros (embora relativamente estáveis), como qualquer outro produto social estariam sujeitos a transformações decorrentes das transformações sociais. Ou seja, não há uma estabilidade total dos gêneros, mas também não podemos dizer que sejam completamente instáveis.

Bronckart (1999:76) enriquece a nossa discussão sobre estabilidade/instabilidade dos gêneros dizendo que *“cada texto particular exhibe características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único”*. A situação de comunicação de um agente verbal é, conforme o autor, pelo menos em parte, nova ou particular e essa singularidade leva-o a organizar de um certo modo os tipos de discurso que constituem seu texto e a utilizar, de uma forma mais ou menos original, os recursos lingüísticos próprios dos tipos¹. Para o autor:

“Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular

¹ Bronckart faz uma distinção entre gêneros (que ele denomina de gêneros de texto) e tipos (denominados de tipos de discurso). Segundo o autor os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro porque são ilimitados e segundo porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e estão em constante interação. Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas (op.cit.:138).

que o agente tem da situação em que se encontra. Se é verdade que cada produção textual inspira-se em modelos delimitadores dos possíveis lingüísticos, ela também se baseia em um conjunto de decisões relativas aos modos de aplicação desses modelos, decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu estilo próprio” (grifos do autor).

Da reflexão empreendida por Bronckart, podemos concluir que o sujeito que enuncia não é anulado nesse processo de constituição dos gêneros, tampouco é a fonte absoluta do dizer. Embora tendo um caráter normativo, por assim dizer, os gêneros são atualizados em cada novo evento enunciativo que os engendra, não esquecendo, é claro, que eles guardam ecos de enunciações anteriores ao mesmo tempo em que criam condições para a constituição de um horizonte enunciativo novo.

É importante acrescentar à reflexão sobre o caráter instável/estável do gênero a dimensão inter-genérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. Uma história, por exemplo, raramente é um gênero homogêneo composto unicamente de sucessões de ações. Na maioria dos casos, combina descrições, diálogos, relatos de pensamentos etc. Desta forma, na atividade lingüística efetivamente realizada, pode ocorrer ou uma simples reprodução de um gênero determinado, ou uma transformação. Essa transformação pode ocorrer através da combinação de vários gêneros, pela introdução do estilo de um gênero em outro, ou pelo empréstimo de um gênero próprio de uma determinada instituição a uma outra instituição. De acordo com Machado (1998:9):

“sobretudo em sociedades complexas e em processo de transformação acelerado, num mesmo momento histórico podem conviver tipos de gêneros – ou subtipos de um mesmo gênero – que competem entre si para serem os dominantes numa determinada esfera social, refletindo as mudanças, as lutas sociais e as diversas posições de ordem ideológica.

Isso lembra Maingueneau (1989:38):

“O importante é não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferentemente, a estes e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’. Sobre este aspecto, pode-se examinar dois casos: - discursos concorrentes, não investidos nos mesmos gêneros; - discursos concorrentes, investidos nos mesmos gêneros, mas explorando diferentemente suas coerções”.

Portanto, fica claro, na reflexão bakhtiniana, o caráter móvel do gênero por sua constituição sócio-histórica e estilo próprio do falante. Não é possível, assim, definir gênero somente pelas características internas de um texto. Não há como falar dos gêneros como produtos, se não levarmos em consideração o processo enunciativo em que eles se constituem.

2.2. As considerações de Santos sobre a questão do gênero

A reflexão que Santos (1999) empreendeu em seu trabalho é pertinente, no conjunto de nossas discussões, pelas contribuições que o autor traz para a ampliação da interpretação dos gêneros discursivos na reflexão bakhtiniana.

Duas posições defendidas por Santos vão ao encontro do trabalho sobre a gênese de textos escolares que estamos realizando aqui. A primeira delas diz respeito a tomar os gêneros como *modos de organização de eventos enunciativos particulares na continuidade de formas relativamente estáveis de enunciados*. Santos chega a essa conclusão após uma reflexão sobre duas definições feitas por Bakhtin: enunciado e gênero. Se Bakhtin define o enunciado como um *“elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”* e se os gêneros são *“tipos relativamente estáveis de enunciados”* das várias esferas da atividade humana, por que não pensarmos nos gêneros como um certo modo de organização, na continuidade de enunciados *relativamente estáveis*, da descontinuidade própria de interações verbais que compõem eventos enunciativos particulares? Os gêneros seriam, então, constitutivos dos diversos modos de funcionamento desses eventos enunciativos, o que autoriza a pensar, de acordo com Santos,

que eles mantêm uma relação necessária com práticas de produção de sentido que lhe são anteriores. Essa certa “estabilidade flexível”² que os gêneros engendram, na reflexão de Santos, é vista como necessária para que os sujeitos-falantes (ou escreventes) estabeleçam interações verbais, já que não construímos sentidos originais a cada vez que enunciamos, originalidade essa que levaria à impossibilidade absoluta de qualquer interação. Assegura-se assim, a natureza histórico-social dos gêneros discursivos, na reflexão bakhtiniana.

De acordo com essa formulação, o conceito de gênero não se confunde com o de acontecimento enunciativo: os gêneros organizam, com certa estabilidade, o que é instável, não previsível no acontecimento enunciativo (no dizer de Santos). Obviamente, ao “escolher” um determinado gênero para, por meio dele, enunciar, o sujeito já está, mais ou menos conscientemente, intrincado em modos de enunciar-sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Ao enunciar, se está inserido em gêneros, que por sua vez, estão intrincados em uma rede discursiva que os constitui.

Assim, trazendo essa primeira reflexão de Santos para o trabalho que ora empreendemos, o gênero *notícia* escolhido organizou o acontecimento enunciativo entre as alunas, que, também, circularam por modos de noticiar constituídos sócio-historicamente. Ou seja, as estudantes não inauguraram tal gênero, não foram a fonte primeira desse modo enunciativo: noticiar fatos.

A segunda posição defendida por Santos é a suposição de que existem *modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros em que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita*. As reflexões explicitadas por Santos foram baseadas

² Para Santos (p.44), os gêneros possuem um caráter instável/estável. A estabilidade não é absoluta, mas também a instabilidade não o é. Para o autor, cabe pensar, talvez, em “estabilidades flexíveis” como princípio constitutivo dos gêneros discursivos. E escreve: “há, ao nosso ver, graus de estabilização dos gêneros que decorrem dos próprios modos de constituição sócio-histórica dos mesmos”.

nas idéias de Corrêa (1997) que buscou investigar “*a atuação da imagem que o escrevente faz da escrita na construção do texto*”. Por meio da análise de um conjunto de redações escritas por vestibulandos durante o evento vestibular, Corrêa busca apreender as marcas lingüísticas que indiciem modos de dialogia que esses escreventes supõem estabelecer com uma coletânea de textos que integrava a proposta temática da redação e que deveria ser necessariamente utilizada. As marcas lingüísticas são tomadas por Corrêa não como o lugar de retorno de antigas dicotomias ainda prestigiadas pela escola – certo-errado, coerente/incoerente etc. – nem simplesmente no sentido de sua suposta eficácia para a abordagem do tema proposto para a redação, mas fundamentalmente em seu caráter de *réplica*, o que leva Corrêa a sugerir que a relação sujeito/linguagem (escrita) realiza-se por meio de modos particulares de circulação imaginária do sujeito pelo que supõe ser a escrita em sua dialogia com o já falado/escrito.

Transportando a reflexão de Corrêa para a questão dos gêneros do discurso, Santos propõe analisar a escrita escolar como da ordem da “circulação imaginária” de escreventes-alunos pelos gêneros que circulam na escola. Ou seja, existem modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros em que estão envolvidos em eventos de produção escolar da escrita.

A transposição dessa reflexão de Santos para a nossa discussão obedece ao mesmo princípio: no gênero notícia, supomos também haver certos modos de circulação imaginária das alunas (sujeitos de nossa pesquisa) no que se refere a tal gênero. Aliás, um de nossos objetivos nesse estudo é apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na escrita e na fala deles. Bastante pertinente, portanto, a reflexão de que há uma circulação imaginária dos alunos sobre o que pensam ser o gênero a ser utilizado. Nesses termos, podemos ampliar essa noção de “circulação imaginária” para os outros objetivos a que nos propomos nesta dissertação: os

recursos lingüísticos utilizados pela dupla para realizar o gênero e a configuração textual dada a ele podem ser tomados como da ordem de uma circulação imaginária das alunas pelo que supõem ser o texto escrito no gênero notícia.

2.3. O gênero na escola e os estudos do “Grupo de Genebra”

A aplicação do conceito do gênero do discurso ao ensino de Língua Materna ganhou repercussão nacional quando foi inserida em um documento oficial do MEC – os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, para o Ensino Fundamental. O conceito passa, então, a ser tratado segundo uma perspectiva didático-pedagógica – gênero é tomado como “objeto de ensino”.

Os PCNs de Língua Portuguesa propõem como perspectiva metodológica dois eixos básicos de articulação dos conteúdos: *uso da língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem*.

Propõem também *que se tome o texto como unidade básica do ensino*, entendendo que este é a manifestação concreta (oral/escrita) da atividade discursiva ou do trabalho realizado pelos sujeitos em interação. É nesse ponto que entra a questão dos gêneros: como todo e qualquer texto, de acordo com os elaboradores, se organiza de forma a pertencer a um gênero, considerar o texto como objeto de estudo significa obrigatoriamente atentar para a questão dos gêneros, suas particularidades, sua variabilidade, já que diferenças entre os gêneros exigem diferentes capacidades (cognitivas, textuais etc.) a serem desenvolvidas.

Assim é que, diante da pluralidade de gêneros (em número quase ilimitado) e das diferentes maneiras de se classificá-los, segundo critérios escolhidos e combinados, os PCNs de língua portuguesa selecionam, pelo critério de circulação social, os seguintes gêneros a serem trabalhados na escola: literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. A

prioridade a estes gêneros deve-se ao fato de serem próprios da instância pública de uso da linguagem e de serem de menor domínio dos alunos. Mas será que tal transposição para o âmbito didático-pedagógico é realmente tranqüila? Antes, porém, de entrarmos nessa discussão, uma outra pergunta faz-se necessária: em quais teorias, oriundas de onde, o conceito de gênero é transposto para o ensino? Ao que parece, a principal referência na elaboração dos PCNs pode ser localizada no chamado “Grupo de Genebra”.

De acordo com Rojo (1999), o que tem marcado as reflexões desse grupo é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vygotsky e as de Bakhtin. Reconceituando a noção de ‘interação’, emerge a possibilidade de se tratar do problema dos gêneros do discurso que, no caso do “grupo de Genebra”, adquire um caráter fundamentalmente didático.

Segundo Schneuwly (1994), o gênero é um instrumento semiótico, na medida em que há um sujeito, o enunciador, que age discursivamente numa situação definida por uma série de parâmetros. Aí temos os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, os instrumentos. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada. Para o autor, a tese de que o gênero é um instrumento enquadra-se na concepção Bakhtiniana, quando este último afirma: *“se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos; se precisássemos criá-los pela primeira vez nos processos de fala; se precisássemos construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”* [1952/3] (1997: 285).

Schneuwly trata o gênero como um “mega-instrumento”, constituído de vários subsistemas semióticos, para agir em situações de linguagem. A construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao

mesmo tempo em que prefiguraria as ações linguísticas possíveis. O domínio do gênero, para o autor, seria o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que pode se dar pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.

Veja o que diz Machado, quando reflete sobre esse texto de Schneuwly (1998: 13):

“Dessa forma, para melhor compreendermos o que estamos defendendo, relembremos que, para a corrente marxista em geral, a relação do sujeito com o objeto se processa sempre através da mediação do instrumento que é transmitido socialmente e que permite o desenvolvimento especificamente humano. Por influência da experiência social e através da imitação, o sujeito chega a dominar o princípio de utilização do instrumento, e a repetição das mesmas ações leva à cristalização de um esquema que permite conhecimentos particulares de mundo, define a classe de ações possíveis e os objetivos que se pode alcançar, possibilitando o estabelecimento de planos preliminares para possíveis ações futuras e guiando, controlando a ação no seu próprio transcorrer. Quando ocorre a construção desses esquemas, necessária para a ação, considera-se que há uma apropriação dos instrumentos, concebida como o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção”.

Já Schneuwly & Dolz (s/d) desenvolvem a idéia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Definem atividade de linguagem como um sistema de ações, sendo que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto). Toda ação de linguagem implica diferentes capacidades da parte do sujeito: de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

Diante da problemática de se saber como se articulam as diversas práticas de linguagem³ com a atividade do aprendiz, os autores hipotetizam ser através dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem – práticas essas que se “encarnam” nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Devido a isso, os gêneros são um termo de referência intermediária para a aprendizagem, uma “mega-ferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Os autores salientam que, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, são essenciais três dimensões: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Considerando a dimensão 3, Schneuwly, Dolz, como também Bronckart (1999) defendem as postulações de Adam (especialmente, 1992) para quem o texto é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. Cabe ao produtor escolher, dentre as seqüências disponíveis – narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo – a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação. Obviamente, Adam vai operar aqui uma provisória suspensão das condições sócio-históricas de produção dos

³ Para os autores, as práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.

enunciados, considerando apenas as seqüências lingüísticas. Para isso, vai utilizar uma definição de texto como objeto abstrato, oposto ao discurso que é concreto, produzido em uma situação determinada sob o efeito de uma rede complexa de determinações extra-lingüísticas (sociais, ideológicas etc.).

No que se refere a Bronckart (op.cit.), uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

Numa situação particular de comunicação, esses agentes têm, à sua disposição, um conjunto de gêneros possíveis – no intertexto - a essa situação, dentre os quais devem escolher o que lhes parecer mais adequado, de acordo com seus objetivos mais específicos. A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sócio-subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, assim, levar em conta, além dos objetivos visados, o lugar social e papéis dos participantes. O agente ainda deverá adaptar o gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Há, ainda, uma questão interessante a salientar, apontada por Schneuwly e desenvolvida por Rojo (1998), sobre a existência de gêneros específicos da instituição escolar. Há gêneros escolares que só funcionam na escola, cujo objetivo é ensinar: trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para poder funcionar (definições, explicações, exposições, instruções, regras etc.). Rojo os denomina de *gêneros escolares*, propriamente ditos; e há os *gêneros escolarizados*,

que são objeto de ensino/aprendizagem (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula): narração escolar, descrição escolar, dissertação.

Os gêneros escolares propriamente ditos são assimilados espontânea e inconscientemente pelo aprendiz, pela exposição a essas práticas de linguagem na situação de comunicação escolar. Só os segundos é que serão os objetos de ensino/aprendizagem de que falamos nos itens anteriores.

Talvez não seja importante nos estendermos mais sobre a perspectiva didático-pedagógica a partir das percepções dos nomes mais representativos do chamado “Grupo de Genebra”. Cremos que a exposição que fizemos é suficiente para se ter uma idéia de uma abordagem de gêneros que vem ganhando visibilidade entre alguns pesquisadores da escrita, no Brasil (ver, por exemplo, Machado 1998, 1999; Rojo 1998, 1999), e de uma perspectiva teórico-metodológica que fundamenta, em grande medida, a normatização oficial do ensino de língua portuguesa materializada nos PCNs.

Com relação à pergunta que deixamos pendente no início da discussão sobre os gêneros na escola, se tal transposição para o âmbito didático-pedagógico seria tranqüila, algumas considerações se fazem necessárias:

1) Precisa-se considerar que essa transposição supõe – ou deve supor – a existência histórica da instituição escolar e a constituição dos discursos – pedagógico, institucional, oficial – que atravessam as práticas de leitura/escrita nessa instituição.

2) Deve-se ter o cuidado de, tomando o conceito de gênero como “instrumento”, tal como na percepção de Schneuwly, não incorrer no erro de interpretar o gênero como inscrito em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação – os indivíduos teriam o

controle de um instrumento que lhes é exterior, pois de acordo com as reflexões já empreendidas nesse capítulo, o próprio Bakhtin critica tal concepção que toma a linguagem em sua função meramente “expressiva” [1952/3] (1997). Não se pode deixar de mencionar, a nosso ver, que ao “escolher” um determinado gênero para, por meio dele, enunciar, o sujeito já está, mais ou menos conscientemente, inserido em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são anteriores.

3) Deve-se ter cautela, também, de não imaginar os gêneros como da ordem de um psiquismo individual de falantes que, em suas interações, combinam livremente os enunciados configurando-os em gêneros e escolhendo sempre conscientemente os de que necessitam para se comunicar. Como já dissemos acima, nenhum enunciado provém de um sujeito original que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte primeira de seu dizer. Cabe mais a colocação de sujeitos sócio-historicamente estabelecidos que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores. Também, como vimos em Bronckart (1999), o caráter sugestivo dos gêneros não impede a circulação criativa dos sujeitos por eles.

4) Não se deve esquecer do caráter móvel dos gêneros. Embora estejam sistematicamente associados a determinadas formas, eles não são uma estrutura fechada em si mesma, já que são constituídos no interior de enunciações sócio-historicamente condicionadas, mas não pré-determinadas. Essa “forma” adquirida dos gêneros é alterada pelos estilos individuais dos falantes, pela sua constituição sócio-histórica, não esquecendo sua dimensão inter-genérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. Essa última transformação, conforme vimos, pode ocorrer através da combinação de vários tipos de gêneros, pela introdução do estilo de um gênero em outro, ou pelo empréstimo de um gênero próprio de uma determinada instituição a uma outra instituição. O perigo que se corre, neste

caso, é definir os gêneros pela estrutura formal dos textos, o que leva a uma tipologização dos gêneros com base em categorias formais determinadas *a priori*. Assim, um texto aparece como exemplar mais ou menos estereotipado que reflete tal e qual um gênero particular. Se não nos cercarmos desses cuidados, no âmbito escolar, o gênero pode sofrer o mesmo tratamento classificatório de exercícios gramaticais ou mesmo ser ensinado aos alunos como verdades absolutas e imutáveis, em que o estilo do aluno seria ignorado em razão de uma adequação ao que foi ensinado. Sendo assim, o aluno seria penalizado em sua liberdade de poder usar o seu estilo enquanto emprega um certo gênero.

5) Como se faria a escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola? Vimos acima que os PCNs de língua portuguesa sugeriram, pelo critério de circulação social, os gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. A prioridade a estes gêneros, de acordo com os elaboradores, deveu-se ao fato de serem próprios da instância pública de uso da linguagem e de serem de menor domínio dos alunos. Como podem fazer tal afirmação? Como sabemos, cada cidade, bairro, unidade escolar possui realidades sócio-culturais distintas. O que serve para A, pode não servir para B. É como bem disse Maingueneau (1989:38): *“O importante é não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferentemente, a estes e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’”*.

6) Uma vez selecionados os gêneros a serem trabalhados, como ensiná-los? Com atividades programadas, elaboradas previamente? Ou com o simples contato com eles? De qualquer maneira, é imprescindível não deixar de levar em consideração que existem alunos que possuem vivências anteriores e uso de determinados gêneros diferente de outros alunos. Por exemplo, há alunos cujos pais têm o hábito da leitura de jornais em casa e de comentarem o que lêem (e aqui já estamos inseridos no domínio de outro gênero – comentário). Não há

como tratar todos os alunos como se fossem um único. O que cada sujeito traz para a sala de aula deve ser considerado, (re) conhecido, tomado como ponto de partida. Certamente, esse ponto de partida não é o zero, a ausência total de conhecimentos, até porque os alunos estão inseridos em práticas sociais reais, num mundo letrado. É um ponto de partida tão variado quanto os sujeitos da aprendizagem. Não há um único caminho, para um único alvo, mas uma pluralidade de caminhos.

7) Conforme o próprio Bakhtin salientou, como os atos sociais produzidos pelos diversos grupos são ilimitados, conseqüentemente as produções de linguagem também o são. A riqueza e a diversidade da obra neste universo “polilingüístico” são inumeráveis, mas organizadas. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo o autor, tipos “*relativamente estáveis*”, os gêneros do discurso que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam. Uma pergunta que deve ser levada em consideração, quando se trata do ensino/aprendizagem do gênero, com base na reflexão de Bakhtin acima, é: quais são as características composicionais dos gêneros? Muitos já possuem estudos mais detalhados, como é o caso do gênero jornalístico, tendo a mídia já compilado em forma de manuais de redação as características que julga mais adequadas para o texto elaborado pelo profissional da área. Outros gêneros ainda precisam de estudos e discussões mais detalhadas. Mas será que devemos ter a preocupação de classificar gêneros? Por que uma tipologização? Permanece aqui a questão sem reposta.

3. CRÍTICA GENÉTICA E LINGÜÍSTICA

3.1. Crítica Genética: gênese, conceito, ocupação e interdisciplinaridade

Ansiando penetrar na razão do processo criativo, a Crítica Genética surge na França, em 1968, quando, por iniciativa de Louis Hay, o Centro de Pesquisa Científica (CNRS) cria uma pequena equipe de pesquisadores de origem alemã, com a incumbência de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que tinham acabado de chegar à Biblioteca Nacional. Tal equipe foi criada devido aos problemas metodológicos que os pesquisadores enfrentaram ao lidar com tais manuscritos.

Mais tarde (1975-85), outros grupos começam a se interessar pelo estudo de manuscritos de Proust, Zola, Valéry, Flaubert, levando o CNRS a criar um laboratório próprio dedicado exclusivamente aos estudos de manuscritos: o Institut des Textes et Manuscrits Moderns (ITEM).

No Brasil, a Crítica Genética foi introduzida por Philippe Willemart, que foi o responsável pela organização de um colóquio na Universidade de São Paulo, em 1985, intitulado: *I Colóquio de Crítica Textual: O Manuscrito Moderno e as Edições na Universidade de São Paulo*. A partir de então, surgem vários pesquisadores, em diferentes estados, que se dedicam a essa forma de pesquisa com manuscritos e que buscam princípios básicos comuns. Há pelo menos três núcleos acadêmicos em que este tipo de estudo vem sendo desenvolvido: o núcleo inicial na Universidade de São Paulo, outro na Universidade Federal da Paraíba e outro, ainda, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Salles (1992), Salles & Silva (1990) juntamente com Bellemin-Noel (1993) fundamentarão as bases sobre Crítica Genética lançadas neste capítulo.

Conforme já salientamos no capítulo 1 desta dissertação, o texto considerado final por seu produtor é o resultado de um processo de criação. No trajeto do escritor há perdas, digressões, acréscimos etc. A obra entregue ao público é precedida por um complexo processo feito de correções infinitas, pesquisas, esboços, planos... O efeito que essa obra causa em seu interlocutor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo esse processo aparente, podendo levar ao mito da obra que já nasce pronta.

Desta forma, ao lado do texto e antes dele existe um conjunto mais ou menos desenvolvido de “documentos de redação” reunidos, produzidos e, às vezes, conservados pelo escritor, chamado “manuscrito da obra”. Bellemim-Noel (op.cit.:140) definiu o manuscrito como *“um conjunto de suportes materiais portadores de textos que são fixados-reproduzidos pelo conservador responsável, a fim de garantir a autenticidade de um escrito e convertê-lo em objeto de um culto”*.

A Crítica Genética procura verificar, através desses documentos, os mecanismos da produção do discurso, a fim de elucidar os modos de proceder do autor e o processo que precede a escritura. O principal interesse do crítico genético é tentar isolar as operações pelas quais o texto foi sendo construído. Assim, por exemplo, o estudo das rasuras de um documento constitui-se tarefa relevante nesse reencontro do texto em elaboração. O crítico genético, portanto, volta-se para o processo de produção e não para o produto alcançado, definido na forma de livro, disponível nas bibliotecas e livrarias. Mas, por que seu interesse volta-se para documentos dessa natureza, quando está à sua disposição a infinita série de obras, trabalhos e textos publicados ou em fase de publicação? Simplesmente porque o estudioso da gênese textual não quer estabelecer o texto definitivo, nem persegue o texto ideal, fruto da “vontade do autor”. Esse pesquisador investiga o texto em seu *vir a ser*.

Em nome da clareza e profundidade analíticas, o geneticista isola “fragmentos”, porém sua relação com o todo não pode deixar de ser feita. Após essa etapa de dissecamento da linguagem em sua especificidade, é preciso compreender como cada uma dessas **peças** entra no funcionamento do **mecanismo** criativo.

A Crítica Genética utiliza-se do percurso da criação para desmontá-lo e, em seguida, pô-lo em ação novamente. Seu objeto de estudo é o caminho percorrido pelo artista para chegar (ou quase sempre chegar) à obra entregue ao público. Como as pesquisas genéticas, via de regra, estão mais concentradas no estudo do manuscrito literário, ao se referir ao caminho de criação pensa-se em rascunhos, diários, anotações, enfim, todo suporte material para a escritura verbal, que constituem as marcas deixadas pelo próprio escritor, ao longo do processo de elaboração do texto.

Uma vez de posse de tal material, a Crítica Genética refaz as etapas sucessivas da gênese de um texto e os mecanismos que sustentam a produção literária. Trata-se, portanto, de uma abordagem objetiva e científica dos manuscritos, com a intenção de reconstituir e compreender o processo de escritura. Esse interesse impregna o olhar do pesquisador que vê o manuscrito como suporte para a produção textual e nele sente, conseqüentemente, seu poder de revelar a trajetória criativa de um autor em direção a uma obra – o registro da história de uma escritura ou a memória de uma criação. Para os geneticistas, obra publicada e “rascunhos” são, assim, um único objeto. Caminhos e descaminhos, que os rascunhos deixam transparecer, convivem de forma simultânea e harmônica conduzindo o escritor em direção à sua obra.

Conforme salienta Salles (1992), a unidade formada por todo o conjunto de documentos de que o pesquisador está de posse caracteriza-se por ser viva. São indícios do escritor em ação, uma escritura em processo, um pensamento em evolução. O manuscrito,

fonte inesgotável de estudo, é visto, deste modo, pelo pesquisador, como testemunho material de um processo evolutivo de criação. Uma seqüência de gestos advindos da mão criadora é experienciada, de forma concreta, pelo geneticista.

A Crítica Genética procura compreender e explicar a ação de produção de um texto, já que convive com a continuidade de duração da gênese: planos, dúvidas, anotações, idéias tomando corpo, sentenças se modificando, textos se formando, angústias e prazeres. Daí podermos afirmar que *“o geneticista tem um rio em suas mãos cujas águas ele não tem o direito de estancar”* (conforme Salles, 1992:37). As peças do mecanismo em ação podem ser isoladas para efeito de análise, mas devem ser colocadas de volta no movimento da criação, para que o pesquisador seja fiel a essa marcante característica de seu objeto de estudo.

Transformar a materialidade bruta do manuscrito em sua realidade de construção intelectual, isto é, cada “fragmento” do manuscrito, seja ele um rascunho, uma nota, uma rasura, é uma peça concreta e palpável de um mecanismo de caráter intelectual. Cada “fragmento” foi fabricado pelo escritor para a construção de sua obra; ele cria seus próprios instrumentos para a construção intelectual que o processo criativo de uma obra representa. Tudo tem exatamente a mesma relevância para o geneticista: um tempo de verbo modificado, uma influência detectada, uma palavra inventada, uma vírgula adicionada. Todo detalhe, por menor que possa parecer foi, um dia, importante para o escritor e o será, necessariamente, para o pesquisador.

No entanto, não é só pelo movimento que o objeto de estudo da Crítica Genética se caracteriza. O manuscrito é marcado, também, por sua unicidade. São manuscritos daquele escritor para a produção daquele texto específico. No desejo de conhecer a intimidade da criação, o pesquisador faz, na verdade, uma espécie de intromissão de caráter interpessoal

nessa manifestação de comunicação interna, com todas as conseqüências de uma intromissão. Ele é um interlocutor que entra, inesperadamente, naquele ato de comunicação íntima.

O estudo do manuscrito valoriza o seu aqui-e-agora – o tempo e espaço do manuscrito. É o processo de escritura em seu momento; a escritura como ela provém da mão do escritor. Estamos, portanto, diante de uma figura singular, uma aparição única.

O geneticista tem a consciência, não obstante, de que não é possível ter acesso direto ao fenômeno mental que o processo de criação materializa. Porém, os manuscritos podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Sob essa perspectiva, essa ciência que lida com um fenômeno essencialmente psíquico com a meta de uma concretização física, que é a construção de uma obra, repousa sobre fatos físicos – repousa sobre o manuscrito. Ao mergulhar no universo do manuscrito, as camadas de uma mente em criação vão sendo lentamente reveladas e surpreendentemente compreendidas.

A preparação dos manuscritos para uma futura análise do processo exige uma metodologia de trabalho inicial, ou seja, uma série de operações necessárias para estabelecer o dossiê dos manuscritos. Essas etapas são indispensáveis para dar ao “manuscrito de uma obra” o estatuto de objeto científico, pronto para ser descrito e analisado.

Em Bellemin-Noel (1993:140), podemos encontrar a descrição das três etapas que o pesquisador deve seguir para tornar o manuscrito legível ou estabelecer o prototexto. Primeiramente, deve-se constituir o dossiê integral dos manuscritos disponíveis da obra em questão, reunindo e autenticando todo o material. Essa primeira fase foi denominada de *manuscrito*, pelo autor. Conforme já expusemos acima, o manuscrito é a reunião de todo o conjunto dos escritos que antecedem a publicação. Ele provém da mão do escritor. Como estamos vivendo na era da tecnologia, um manuscrito pode perfeitamente ser digitado ou mesmo ser gravado em fita magnética.

A segunda etapa consiste em organizar o dossiê dos rascunhos e documentos de redação. Uma vez de posse de um “manuscrito” autêntico e exaustivo, será preciso transformá-lo em “rascunho”, ou seja, na maioria das vezes, desenredá-lo: não fazer com que as seqüências textuais fiquem menos embaraçadas, mas tornar menos confusa, ou mesmo idealmente sucessiva, a ordem dos fólhos que deve reconstituir o provável encadeamento das fases de redação. Bellemin-Noel (*idem*:140) denominou de *rascunhos* – denominação da segunda etapa, - “*o conjunto dos documentos que serviram à redação de uma obra, transcritos/apresentados por um historiador da literatura, com o propósito de reconstituir a pré-história dessa realização, tanto sob o aspecto formal quanto sob o aspecto dos conteúdos*”.

Supondo-se que o manuscrito seja uma realidade material, em cuja definição não intervém nenhuma preocupação com o arranjo e com a significação das marcas que ela suporta, o rascunho aparece como um conjunto de sinais. Esse conjunto de sinais precisa ser organizado para ser lido, compreendido e interpretado. Em certos casos, essa configuração é imediatamente disponível: páginas que se sucedem, grafia transparente, modificações bem visíveis etc. Na maioria das vezes, não há cadernos nem folhas avulsas numeradas pelo escritor; a legibilidade não é imediata; a reconstituição das sucessivas camadas demanda um olhar paciente e o auxílio eventual de um instrumental óptico adequado.

Na terceira e última etapa, decifra-se e transcreve-se o dossiê. Nesta fase, estabelece-se o *prototexto*, definido por Bellemin-Noel (*ibidem*:141), como “*uma certa reconstrução dos antecedentes de um texto, estabelecida pelo crítico com o auxílio de um método específico, destinada a ser objeto de uma leitura em continuidade com o dado definitivo*”. Fica claro, deste modo, que o prototexto não é o conjunto de manuscritos, mas esse novo texto formado pelo conjunto de documentos que coloca em evidência os sistemas lógicos que o organizam.

Ele não existe em nenhum lugar fora do discurso crítico que o produz; nasce, portanto, da competência do geneticista-crítico que se encarrega de o estabelecer e, principalmente, explorá-lo em um processo analítico e interpretativo.

Essas etapas adquirem sua singularidade a partir da especificidade de cada processo criativo e do estado em que os manuscritos são encontrados. Para o trabalho do geneticista é importante que o manuscrito esteja claro, não necessitando, em muitos casos, da transcrição de todo material. Quando o escritor mostra um processo “organizado” e “legível”, a transcrição não é necessária; trabalha-se com os originais, quando isto é possível. Às vezes, o prototexto mostra-se como a única maneira do pesquisador ter um material apto a ser analisado, quando ele não tem acesso fácil e constante aos originais.

Se a intenção primeira é transcrever de forma legível a massa documental deixada pelo escritor, respeitando ao máximo a disposição dos originais e seu conteúdo, esse processo de decifração para chegar à transcrição implica, forçosamente, numa intervenção por parte do pesquisador. Principalmente se pensarmos nos garranchos e rabiscos irreproduzíveis, nos acréscimos marginais, cujo local de inserção no texto não fica claro. Assim, definir o prototexto como um objeto construído é admitir uma pluralidade de construções possíveis. Seja como for, o objetivo da elaboração do prototexto não é, necessariamente, a publicação (embora o prototexto possa vir a ser publicado) e sim o preparo do material original – já especificado anteriormente – para uma análise genética.

Estando de posse do prototexto, o geneticista expõe-se a esse labirinto criativo e o observa. No entanto, a Crítica Genética não se limita a uma mera catalogação de registros de objetos singulares e/ou gerais observados no manuscrito. Ela não escapa do intento de todas as ciências de encontrar explicações e leis. Seus pesquisadores estão empenhados em buscar as leis (ou algumas leis) que regem a criação artística (conforme Salles, 1990).

Integrar as observações advindas do exame do prototexto num sistema interpretativo requer um embasamento teórico. A procura por um instrumental teórico que direcione a análise do material é um meio indispensável de disciplinar cientificamente os dados obtidos e assim o pesquisador está instrumentalizado para ir além da identificação dos dados. É nesse momento que o geneticista defronta-se com a plena liberdade da prática interdisciplinar. Pode-se afirmar que a Crítica Genética é, por sua própria natureza, interdisciplinar. Ela já nasce com a necessidade do contato com outras ciências, para que estas lhe forneçam um arcabouço teórico capacitado e a propor explicações ao processo criativo.

Podemos definir esta fase de interpretação do prototexto como o último momento operatório que recobre o objeto da Crítica Genética. Para realizar esta interpretação, ancora-se em disciplinas como a Crítica Literária, a Linguística, passando pela Psicanálise, Sociocrítica. É neste ponto que, na qualidade de linguistas, interpretaremos as microtransformações escriturais usando o arsenal conceptual da Linguística, na tentativa de compreender o processo de criação de textos produzidos em ambiente escolar por estudantes do Ensino Médio em sua busca pela apropriação do gênero discursivo notícia.

É importante salientar que, quando tentamos aproximar a gênese do texto de alunos do ensino Médio com a gênese do texto literário, temos de levar em consideração a natureza do processo que as envolve. O texto literário tem uma dimensão estética *sui generis*: o estilo de um escritor pode estar impregnado pelos estilos das chamadas “escolas” literárias. Já os adolescentes, embora já tenham um certo domínio dos recursos linguísticos-discursivos da língua, não estão preocupados, via de regra, com a busca dos melhores recursos da língua para gerar efeitos estéticos. Também a temporalidade no processo de produção do texto literário é completamente diferente da “temporalidade” do texto escolar. Um trecho, uma página, um capítulo de um romance, pode levar anos para ser redigido. Já o tempo de produção do texto

escolar é cronometrado. Observações como estas, no entanto, não invalidam uma possível aproximação com esta área da Teoria da Literatura.

Acrescentamos, ainda, que quando nos referimos à busca do arsenal conceptual da Lingüística para interpretar as microtransformações escriturais de textos de estudantes, não estamos pensando nas correntes ligadas ao Estruturalismo (considerando o sujeito inexistente), nem à Gramática Gerativa (assumindo um sujeito que é senhor absoluto de seus atos e que segue a tradição idealista de que pensamento precede a linguagem). Na verdade, buscamos amparo nas correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *lingüística da enunciação*¹. Destas correntes, utilizaremos basicamente a Lingüística Textual e a Teoria do Discurso para a nossa análise dos dados.

A linguagem, na perspectiva da Lingüística da Enunciação, deixa de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. A seguinte citação de Bakhtin vai exatamente ao encontro do que acabamos de expor [1929] (1995:123):

“ a verdadeira substância da linguagem 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,

¹ Travaglia (1998:23) inclui, sob esse rótulo de *lingüística da enunciação*, correntes e teorias como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem”.

Como se pode perceber, para Bakhtin a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, *um processo de criação contínua* que se realiza pela *interação verbal social* dos locutores. Em outras palavras, a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações. A realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico.

Eis que Bakhtin retorna novamente ao nosso texto. Isto se deve ao fato de que os estudos desse autor vão influenciar as pesquisas atuais voltadas para a problemática da enunciação. Com base nessas pesquisas, não é mais possível dizer que a enunciação é um ato individual de utilização da língua por um locutor. Ela é eminentemente social.

Uma vez entendido o que vem a ser a Crítica Genética e de que maneira ela “casa” com a Lingüística, mostraremos, no próximo capítulo, de que forma estabelecemos o nosso “*prototexto*” para a análise do texto elaborado pelas alunas, sujeitos desta pesquisa. Caracterizaremos, também, esses sujeitos, bem como o gênero notícia do qual tentaram se apropriar.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1. Os sujeitos da pesquisa

São dois os sujeitos desta pesquisa, conforme já explicitamos, ambos alunos do Ensino Médio. Optamos por essa etapa da escolaridade pelo fato de os alunos já dominarem os recursos básicos da escrita e já serem capazes de se colocarem como leitores de seu próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem.

Quando da coleta dos dados, os sujeitos, ambos do sexo feminino e com idade de 16 anos eram meus alunos. Trata-se de estudantes de uma escola comunitária-particular da cidade de Valinhos, que estavam cursando a 1ª série quando a pesquisa foi realizada, no segundo semestre de 1999. Eles pertencem à classe média alta e têm pais com nível universitário.

Acerca do critério utilizado para selecionar apenas duas alunas de um universo de 19 alunos é pertinente explicitar que:

- a) as alunas foram escolhidas pela boa proficiência em lidar com o texto escrito. Produziam textos coerentes, coesos, com boa argumentação, dentro do padrão formal que a escola prestigia;
- b) Aceitaram ser os sujeitos dessa pesquisa.

Também, conforme já explicitamos, optamos por selecionar uma dupla de alunas para que o texto fosse elaborado conjuntamente. Como poderá ser conferido posteriormente, na análise do texto, as situações analisadas têm uma característica bastante peculiar, pois o fato de haver duas alunas conversando sobre o que deveriam ou não escrever produz um efeito diferenciador em relação à maioria dos trabalhos sobre processo de produção de texto. Na

verdade, o processo discursivo que marca toda essa situação, produz uma especificidade que seria completamente diferente caso houvesse somente uma aluna produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao produto textual, a saber: a produção colaborativa do texto, possibilitando-nos o acesso ao diálogo mantido entre a dupla durante a elaboração textual.

Este procedimento metodológico justifica-se uma vez que pretendíamos registrar os passos que as alunas deram durante a elaboração do texto. A verbalização oral do que acontecia com os sujeitos em processo de elaboração textual tornou-se crucial à compreensão das relações do sujeito com a linguagem. O fato de estarem duas alunas dialogando sobre uma narrativa noticiosa enquanto a escreviam abre novas possibilidades de interpretação para a refacção, como, por exemplo, considerar as reformulações orais feitas por estas alunas diante do texto que estavam produzindo como uma espécie de “reescrituração” não textualizada. Isto ficará mais claro quando as situações estiverem sendo apresentadas e discutidas. Por ora, vale antecipar que estas características serão determinantes na configuração das situações analisadas e nas direções que toma o texto produzido.

4.2. A constituição do material de análise

Como vimos no capítulo 3, no qual discutimos a questão da crítica genética, o trabalho realizado pelo escritor revela-se em diversos rascunhos que precedem a versão considerada final ou definitiva por seu autor. Até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modificando-o, deixando em seus “manuscritos” os rastros de seu percurso. Aplicando-se o mesmo princípio para textos escolares, esses rastros, como já dissemos, são muito importantes para nós, interessados em entender um pouco o processo da escrita, pois fornecem-nos indícios da relação sujeito-linguagem.

Neste trabalho, conforme já explicitamos, fizemos uso do *software genèse* para captar a linguagem em seu *status nascendi*. Através dele pudemos acompanhar todo o processo de produção do texto que nos serve como material de análise. Suas idas e vindas, suas substituições, novas ordenações, acréscimos, pausas etc. puderam ser registrados em forma de relatórios com a presença das modificações operadas no texto. Tivemos a possibilidade, assim, de fazer uma análise do processo de produção da escrita desse texto.

O relatório mais completo que o software é capaz de gerar, o *Historique*, traz informações detalhadas do processo de elaboração, envolvendo tanto as operações de escrita propriamente dita, ou seja, as modificações, acréscimos, substituições etc. ocorridas durante a escrita, bem como as supressões, trocas etc. efetuadas durante a leitura do já construído, na intenção de resgatar o fio condutor do texto, ou se aquilo que pretendem dizer em seguida está de acordo com o já escrito etc. Considera-se, neste sentido, que o que vai se apresentando como modificações que constituem o percurso de produção são efeitos de uma leitura. Podem-se visualizar, assim, as adições, os apagamentos, as substituições etc. nas duas situações citadas: leitura e escrita.

A título de exemplificação, podemos visualizar, abaixo, dois trechos retirados do relatório *Historique*: um trecho de operações ocorridas durante a escritura e outro trecho de operações ocorridas durante a leitura, ambos referentes ao texto elaborado por G. e J., que analisaremos no próximo capítulo:

Attende=00:01:39

OPERATIONS EN ECRITURE.

Ajout de <0>.

Ajout de <PERIGO>.

Ajout de <DENTRO>.

Ajout de <DE>.

Ajout de <CASA>.

Ajout de <Menina>.
Suppression de <Menina>.
Ajout de <Vazamento>.
Ajout de <de>.
Ajout de <gás>.
Ajout de <provoca>.
Ajout de <sérias>.
Ajout de <consequências>.
Ajout de <no>.
Ajout de <subúrbio>.
Ajout de <do>.
Ajout de <Rio>.

Attende=00:00:56

Este trecho nos mostra que as alunas apenas iniciaram a escrita do texto 01 minuto e 39 segundos após a disponibilização do programa *Genèse* pelo pesquisador. Nesse ínterim, as estudantes conversaram entre si, planejando a escrita do texto. Ao iniciarem efetivamente a escrita, escrevem a manchete da notícia “ O PERIGO DENTRO DE CASA”, em caixa alta e sem interrupções. Porém, ao passarem para a escrita do *lead* da notícia, pensam em iniciá-la com a palavra “*Menina*”, mas desistem desse início e optam por: “*Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio do Rio*”. Por que desistiram da idéia de iniciarem o *lead* com “*Menina*”? Como as alunas estavam tentando se apropriar do gênero notícia, quais fatores, em relação às características desse gênero, as fizeram abandonar esse início? Será que essa troca esteve atrelada a alguma imagem construída socialmente sobre como deve ser esse gênero? São questões como essas que tentaremos responder.

Quando as operações são efeitos de uma leitura do já construído, o *Historique* identifica essas operações como operações ocorridas durante a leitura, fazendo uma distinção clara das operações efetuadas durante a escrita do texto:

OPERATIONS EN LECTURE

DEBUT OPERATION BLOC.

Suppression de <subúrbio>.
Suppression de <de>
Suppression de <São>.
Suppression de <Paulo>.
FIN OPERATION BLOC.

Neste caso, as alunas voltaram na escrita do *lead* da notícia, já feita, quando estavam escrevendo o primeiro parágrafo do corpo da mesma, para fazer uma substituição. A análise dessa substituição, bem como os fatores que contribuíram para sua ocorrência serão discutidos na análise completa desse texto. O relatório *Historique* pode ser visualizado, na íntegra, no anexo 3 desta dissertação.

Além do *Historique*, outros relatórios mais específicos podem ser gerados, como os que expressam as supressões ocorridas durante o processo de escrita, ou somente as substituições, ou ainda, essas mesmas operações (supressões/substituições) ocorridas durante um processo de leitura. Neste caso, o relatório apenas nos mostrará os pontos nos quais as ocorrências aconteceram. Vejamos alguns exemplos:

Suppressions en écriture
<00:10:59> Menina / /
] Menina[

suppressions et remplacements en lecture
<00:06:36> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio d/o Rio/
]do[[d]
]Rio[

No primeiro exemplo, temos a possibilidade de ter uma lista com todos os apagamentos feitos durante a escrita do texto. Já no segundo exemplo, os apagamentos e as substituições podem ser visualizados conjuntamente. As alunas apagam “do Rio, mas mantêm a letra “d”. Em seu lugar, como veremos, optam por “de São Paulo”.

Estes relatórios mais específicos podem ser examinados nos anexos que se seguem:

Anexo 4: suppressions en écriture

Anexo 5: remplacements en écriture

Anexo 6: suppressions et remplacements en écriture.

Anexo 7: suppressions en lecture

Anexo 8: remplacements en lecture

Anexo 9: suppressions et remplacements en lecture.

Os relatórios acima, no entanto, serão anexados a título de ilustração, pois utilizamos, basicamente, o relatório *Historique* na busca dos traços deixados pelas alunas durante a elaboração do texto, por ser este um relatório bastante completo e conter todas as informações que procurávamos neste sentido.

Um relatório-síntese contendo as informações sobre a duração de elaboração do texto, a data em que foi produzido, a quantidade de adições ocorridas no mesmo, bem como a quantidade de apagamentos e substituições também pode ser conseguido com este programa. Veja este relatório no anexo 10.

Além de todas essas alternativas, o texto final também pode ser impresso, obviamente. Este pode ser lido, tal como foi impresso pelo programa *genèse*, no anexo 11. Vários gráficos também podem ser gerados, como por exemplo, o da proporção de operações de leitura efetuadas durante a escrita do texto, em porcentagens. No entanto, neste trabalho, não faremos uso desses gráficos por julgarmos desnecessário aos propósitos desta dissertação.

Há ainda a possibilidade de se acompanhar toda a trajetória do texto pela tela do computador. Acionando-se o item *genèse* e o ícone >, o texto pode ser repassado na tela exatamente como foi escrito pelas alunas, seguindo a mesma ordenação, pois o texto permanece gravado na memória do software. Como o tempo gasto para a elaboração do texto é cronometrado pelo programa, é possível saber quanto tempo as alunas levaram para iniciar o

texto, qual a duração das pausas que fizeram e em que parte do texto essas pausas aconteceram.

A utilização do software *genèse*, não obstante, foi apenas um dos recursos usados para nossa coleta de dados. Utilizamos dois outros instrumentos de coleta para deixar a apreensão do texto em seu *status nascendi* o mais completa possível. Nosso segundo recurso foi a utilização de uma filmadora para registrar em vídeo todo o momento de elaboração do texto. Queríamos capturar o diálogo mantido entre as alunas a respeito do texto, para identificar suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas lingüísticas, o que demonstravam conhecer sobre o gênero em questão etc. Mais especificamente, com o registro em vídeo, teríamos a possibilidade de entender mais detalhadamente quais foram as dúvidas, as reflexões que as alunas tiveram nos momentos de apagamentos, de substituições, enfim, nos percalços do caminho de elaboração do texto.

Com a gravação em vídeo, por exemplo, foi possível ter acesso ao diálogo mantido pelas alunas durante o planejamento que fizeram antes de iniciarem a escrita do texto, com duração de 01 minuto e 39 segundos, conforme nos indicou o programa. Ou seja, o programa *genèse* nos mostra o registro do processo e o vídeo nos dá elementos a mais para entender o que aconteceu nesse caminho.

A filmadora foi posicionada em um tripé, ficando em um ponto fixo próximo ao computador, focalizando bem o rosto das alunas, mas com a visualização também dos movimentos que elas faziam no teclado do aparelho. Apenas as alunas estavam na sala onde esse evento foi gravado. Acreditamos que a filmagem do processo de produção do texto acabou por apontar e até mesmo precisar melhor o próprio objeto desta investigação, ultrapassando os limites empíricos comumente relacionados ao processo de produção de texto.

Uma vez de posse dos relatórios impressos pelo software *genèse* e da fita de vídeo com o momento de produção textual gravado, iniciamos a trajetória rumo ao terceiro recurso de que utilizamos para completar ainda mais a apreensão do processo de escrita de “**O perigo dentro de casa**”. O primeiro passo foi empreender uma análise dos relatórios e da fita de vídeo. Um recurso complementou o outro, conforme já enfocamos. Essa análise foi realizada com o intuito de pontuarmos as criações, os reaproveitamentos, a consulta à colega ao lado (como se deu essa consulta), as dúvidas, as reflexões, as reduções, as condensações, as substituições, os apagamentos, as adições etc., para uma entrevista futura com as alunas, questionando-as dos motivos que as levaram a fazer tais operações. Foram elaboradas aproximadamente 40 perguntas e a entrevista com as alunas deu-se após uma semana da elaboração do texto. Essa entrevista foi gravada em fita cassete – nosso terceiro recurso.

Antes, ainda, de iniciarmos a entrevista, foi solicitado às alunas que lessem o texto que produziram, agora impresso no papel. Queríamos saber se, lendo o texto impresso após uma semana, as estudantes gostariam de fazer alguma alteração no mesmo. Cada uma das alunas recebeu uma cópia do texto e seguiu-se uma leitura silenciosa, com a presença do professor-pesquisador. G. e J. ficaram satisfeitas com o texto produzido e optaram por não fazer nenhuma modificação.

Nosso objetivo, com esta entrevista, foi incitar as alunas a falarem sobre a escrita do texto. Este recurso também tornou-se muito importante para este trabalho porque as próprias alunas nos forneceram os motivos que as levaram a apagar, substituir, adicionar etc., revelando, nesse processo, o gênero que estava sendo apreendido e a sua circulação imaginária. A fita de vídeo também foi uma importante fonte na busca dessas informações.

O texto foi elaborado no período da tarde e as alunas, que estudavam no período da manhã, voltaram à escola exclusivamente para a produção desse texto. Como essa coleta de

dados requeria alguns cuidados técnicos, como a atenção com a filmagem (posição adequada da câmera, troca de fitas a cada 30 minutos), silêncio no ambiente para captar bem a fala das alunas durante a elaboração etc., tornou-se inviável a produção do texto durante as aulas de Português. E também porque o texto apenas podia ser elaborado na sala de informática da escola, devido o uso do programa *genèse*.

O gênero a ser utilizado (notícia), bem como o tema para a elaboração do texto não foram escolhidos pelas alunas e sim pelo professor/pesquisador. Optamos pelo gênero notícia por ser este um gênero bastante difundido socialmente e, conseqüentemente, ser do conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Jornais e revistas de todos os tipos estão recheados de notícias. O gênero, assim, não é uma novidade para as alunas, como seria se a opção fosse pelo gênero requerimento, por exemplo. Considerações maiores em torno do gênero notícia serão feitas no item 4.4, deste capítulo.

É preciso frisar, no entanto, que antes de as alunas terem acesso ao tema para a elaboração do texto, houve uma discussão sobre o gênero com duração de aproximadamente 10 minutos com o professor-pesquisador. Essa discussão foi baseada em uma síntese de uma página contendo informações sobre as características principais do gênero, de acordo com alguns manuais¹ sobre redação para o Ensino Médio. Essa síntese (que pode ser apreciada no anexo I) foi preparada pelo professor-pesquisador e entregue às alunas no dia anterior ao evento. Gostaríamos de enfatizar que, quando discutimos as características mais gerais do gênero notícia, prestamos atenção na dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.

¹ Os manuais didáticos utilizados para a elaboração dessa síntese foram: SARMENTO, Leila, L. *Oficina de Redação*. São Paulo, Ed. Moderna, 1999. CAMPEDELLI, Samira, Y. & SOUZA, Jesus, B. *Produção de textos e usos da linguagem*. São Paulo, Ed. Saraiva, 1998.

Para finalizarmos esse item, os diferentes momentos de “leitura” dos dados vão gerar diferentes tipos de “comentários”, agrupados a seguir, os quais recobrem os seguintes pontos:

- Descrição dos elementos materiais dos relatórios bem como das reflexões feitas pelos alunos apreendidas através das fitas de vídeo e áudio.
- Reflexão/interpretação da descrição feita dos elementos materiais, a partir das operações realizadas pelos alunos ao escrever (inserindo, apagando, substituindo etc.) e a partir de seus comentários em ambas as gravações feitas, tanto pelo pesquisador quanto pelos alunos.
- Reflexão/interpretação das operações acima à luz dos efeitos que elas possuem sobre o próprio texto, tanto pelo pesquisador quanto pelos alunos.

Se transportarmos a metodologia utilizada pela Crítica Genética e a coleta de seu material de análise para a nossa, podemos dizer que a nossa coleta de “manuscritos”, primeira etapa do geneticista no sentido de estabelecer o prototexto, foi totalmente planejada. Desta forma, pensamos de antemão em todos os três recursos para a coleta de dados que descrevemos acima, no intuito de termos disponível um “manuscrito” o mais completo possível para o estudo do processo da escrita.

A etapa seguinte do geneticista, organizar o dossiê dos rascunhos e documentos de redação, também foi facilitada pela metodologia que utilizamos. Com o software *Genèse* não tivemos nenhuma dificuldade em estabelecer uma ordem cronológica das etapas do processo do texto em análise. As fitas de vídeo e áudio foram transcritas para facilitar o trabalho de cotejamento com os relatórios impressos do programa *Genèse*. Não que tenha sido uma tarefa fácil, mas pelo menos não nos deparamos com garranchos e rabiscos irreproduzíveis, com acréscimos marginais, com variações de caligrafia, ocorrências comuns para os geneticistas que lidam com manuscritos literários.

Desta forma, deciframos e transcrevemos nosso “dossiê”, estabelecendo nosso “prototexto”, para, então, interpretá-lo, procurando desvendar os mistérios desta criação verbal. O resultado desse nosso trabalho pode ser conferido, efetivamente, no capítulo 5, quando analisamos o produto textual das alunas, na íntegra.

4.3. Definição das meta-operações de reescrita: adição/acrécimo, substituição, apagamento e permuta.

A todo instante estamos usando as palavras acréscimo, apagamento, substituição para nos referirmos às operações de reescrita realizadas pelas alunas, mas ainda não definimos o que estamos entendendo com essas nomenclaturas. Chegou o momento de fazer isso. Para tanto, utilizaremos as definições que Fabre (1991) deu para essas quatro meta-operações. Os exemplos ilustrativos abaixo foram retirados deste artigo e optamos por mantê-los em francês:

1. **Adição/acrécimo:** um elemento lingüístico é inserido no texto, sem que haja a substituição de nenhum elemento de uma versão precedente.

Ex.: un jour
Un jour formidable

2- **Apagamento:** um elemento lingüístico já presente no texto é apagado sem que nenhum outro o substitua na versão seguinte.

Ex. elle gambadait dans la neige; et tout à coup elle sénforçait dans la neige.
elle gambadait dans la neige; et tout à coup elle sénforçait

3- **Substituição:** um elemento lingüístico é apagado enquanto um outro é adicionado para substituir o primeiro, de modo que um e outro funcionem como equivalentes em um determinado contexto.

Ex. Il te faut / pour les pneus des clous
Il te faut / des pneus cloutés

4- **Permuta**: um elemento lingüístico, então presente no texto, sofre uma mudança de sentido, quando movimentado/trocado.

Ex. le petit garçon
Le garçon petit

4.4. O gênero notícia

Conforme já salientamos, Bakhtin [1952-3] (1997) estuda a linguagem em sua historicidade constitutiva, o que nos permite falar de sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores.

Em se tratando do gênero notícia, é na Idade Média que vamos encontrar suas primeiras manifestações. Nessa época, as informações disponíveis para a população vinham embutidas em decretos, proclamações, exortações e nos sermões da igreja. Foi uma época em que contos de feitos notáveis, de eventos pitorescos, crônicas da vida cotidiana e retalhos da literatura clássica levavam décadas para cruzar a Europa em cantigas e fábulas dos trovadores.

A expansão da atividade comercial, a partir do século XIII, começa a mudar esse formato da circulação das notícias, presente na Idade Média. Com as mercadorias chegaram técnicas e informações. A acumulação de capital logo teve conseqüências: a organização mais ampla e atuante da atividade artesanal e a alfabetização. Os *avvisi* já podiam ser pregados nos muros em cópias manuscritas: dispensava-se o letrado que tempos atrás teria que lê-los em voz alta. E, mais importante, não provinham do duque ou do bispo: quem os mandava escrever eram banqueiros e comerciantes.

O impulso seguinte decorreu do início da colonização da América e da expansão do comércio oceânico com o Oriente, através do caminho descoberto por Vasco da Gama. A

imprensa periódica surgiu nesse contexto. Nos primeiros jornais, a notícia aparece como fator de acumulação de capital mercantil: uma região em seca, sob catástrofe, indica que certa produção não entrará no mercado e uma área extra de consumo se abrirá, na reconstrução.

Mas a burguesia tinha que lutar em outras frentes e logo usou os jornais na sua arrancada final sobre os palácios. A Igreja e o Estado tentaram conter os impressos com o índice e a censura; mais tarde, os aristocratas lançavam seus próprios periódicos, sempre menos interessantes porque, na guerra de opinião, não tinham muito o que dizer. Foram muitos anos de intensa luta política, em que a informação aparecia como tema de análise dos publicistas, da denúncia dos panfletários, do puxa-saquismo dos escritos cortesãos.

Nesse período, o investimento para imprimir um jornal era pequeno, a redação se limitava a duas ou três pessoas, os leitores pagavam o preço do papel, da tinta e costumavam até prover o capital inicial, com a contratação de assinaturas. Do ponto de vista econômico, qualquer um podia lançar a sua folha, desde que tivesse algumas centenas de amigos, correligionários ou pessoas com motivo para temer ataques impressos caso não contribuíssem. Nessas circunstâncias, os censores tinham o apoio de muita gente influente, mesmo entre os burgueses, cujo ideário, por motivos políticos, incluía a liberdade de imprensa.

É no advento da Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, que a imprensa finalmente derruba a censura até então existente e começa um estágio de desenvolvimento e profissionalização nunca antes imaginado. Nessa época, surgia um efetivo mercado de massa para os jornais. O número de trabalhadores que aprendiam a ler – gente dos escritórios, operadores de máquinas, mestres de ofícios cada vez mais sofisticados – crescia sem parar. Era um público de tradições ainda rurais, arrancado de suas culturas de origem e que deveria ser sociabilizado nas metrópoles, centros de civilização e poder em torno dos quais passavam a gravitar áreas e interesses imensos. Público importante porque, tendo

ascendido ao poder simbólico da palavra impressa, tornara-se formador de opinião entre pares ainda iletrados.

As máquinas e a organização da produção próprias do capitalismo industrial chegavam aos jornais. A mecanização começou com a impressora de Koenig, em 1814, passou pela rotativa de Marinoni, em 1867, e atingiu o auge com a composição das linhas de chumbo linotipo de Mergenthaler, em 1886 (conforme Lage, 1985). Com isso, o empreendimento jornalístico tornava-se empresarial: baixavam os custos por exemplar, armavam-se redes imensas de coleta de informações. Aquele jornalista independente de outrora, que pretendesse tirar sua folha com tipos móveis e prensa manual, jogaria nas ruas número insignificante de exemplares, caríssimos, com o conteúdo superado pelos fatos.

A publicidade passava a custear a maior parte dos gastos editoriais. O público deveria ser informado da oferta de bens de consumo, convencido a consumir e, depois, induzido à compra por todo arsenal de instrumentos de intervenção psicológica que se pudesse utilizar. Obviamente, essa promoção do consumo não se desengasta dos interesses gerais do sistema econômico.

O jornal-empresa pode, assim, abarcar vasta gama de opiniões, mas seu caráter não revolucionário está assegurado por dois bons motivos: deve remunerar o capital apreciável nele investido e tira sua renda basicamente da veiculação de bens materiais e ideológicos produzidos por entidades de característica semelhante.

A luta pelo aumento de tiragem – medida de sua eficácia publicitária – levou os jornais a ampliar a área de serviços e a incluir em suas páginas os folhetins – histórias seriadas que tinham a vantagem de manter o público cativo -, os horóscopos e os quadrinhos.

Mas a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código lingüístico e de uma estrutura relativamente estável.

Van Dijk (1996), em artigo intitulado “*Estruturas da notícia na imprensa*”, propõe um quadro analítico para as estruturas do discurso da notícia na imprensa. Seguiremos, assim, o rastro desse autor para tecer as características desse gênero que, inicialmente caracterizado pela própria imprensa, tem grande circulação social, gerando um imaginário coletivo sobre como deve ser esse gênero. Faremos uso também do Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo (1997) e de Lage (1985), nessa busca por informações sobre o gênero notícia.

Diferentemente de uma narrativa canônica, por exemplo, a notícia traz o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante. Dessa forma, não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los. Por que se diz, então, que a notícia expõe e não narra? Não parece estranho, artificial, os acontecimentos serem contados em outra ordem que não aquela em que ocorreram?

A diferença está no fato de que na notícia os eventos são ordenados não por sua seqüência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve. E mais: a importância de cada evento será aferida em função do evento principal da série. Vejamos o que nos informa Van Dijk (op.cit.:139) a esse respeito:

“Encontramos diversos mecanismos centrais de monitoramento nesse processo de produção, a saber, conhecimento geral de scripts e atitudes ou ideologias (incluindo valores da notícia), modelos gerais da situação e, por fim, um sistema de movimentos

práticos de produção *que opera na realização, linearização e expressão concretas dos temas. Essas instâncias controladoras em conjunto definem a estrutura da relevância do artigo noticioso concreto, tanto para o jornalista como para o leitor. Já que a estrutura temática nos diz quais tópicos são mais gerais e quais são mais detalhados, ela fornece também uma estratégia organizacional já feita para a produção: toma os temas de nível superior em primeiro lugar e trabalha de cima para baixo, observando os critérios de relevância*” (grifos do autor).

Lage (op.cit.:21) traz um exemplo que ilustra bem essa situação de hierarquia.

Inicialmente, o autor nos convida a fazer a seguinte suposição: imagine que alguém, ao despertar, encontre um cadáver no corredor de seu prédio. Imediatamente esse alguém corre para o telefone e chama a Central de Polícia. De acordo com Lage, “é improvável que tente - e consiga - contar a história *a partir do início: Eu ainda há pouco acordei, abri os olhos, consultei o relógio...* Seguramente dirá: *Tem o cadáver de um homem na minha porta. Eu descobri quando fui atender à campanha. Não tinha mais ninguém do lado de fora. Vi que o corpo está frio. Demorei só um minuto porque estava no banheiro...*”

O autor elenca, utilizando este exemplo, três fases do processo de produção de uma notícia: *a seleção dos eventos* (no caso, *abrir os olhos, consultar o relógio* são ocorrências que o narrador omitirá e que lhe fugirão logo da memória), *a sua ordenação* (o contato, a atenção do interlocutor, fixa-se a partir do evento mais importante ou interessante) e *a nomeação*. Há compromissos e sutilezas nos nomes que se atribuem às coisas. *Corpo* seria pouco específico no contexto; *defunto* retiraria um tanto da dramaticidade que o cidadão atônito pretende transmitir; *presunto* o desqualificaria socialmente, na ótica do interlocutor.

É intenção da linguagem jornalística unir pelo menos dois registros de linguagem: o formal e o coloquial. O primeiro porque é uma imposição de ordem política, esteja ou não em lei. A pressão social valoriza seu emprego e qualifica de erro todo desvio. O registro coloquial, por sua vez, é mais acessível para as pessoas de pouca escolaridade e, mesmo para as que

estudaram ou lidam constantemente com a linguagem formal, permite mais rápida fruição e maior expressividade.

A saída para esse impasse é a conciliação entre esses dois interesses – de uma comunicação eficiente e de aceitação social. A linguagem jornalística, assim, é constituída basicamente de palavras, expressões e regras combinatórias que são possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal. Por exemplo, a palavra *concomitante*, de uso mais formal, possui a forma *ao mesmo tempo*, no registro coloquial, adotada pela linguagem jornalística. *Ao mesmo tempo* é mais comunicável que *concomitante*, na opinião dos jornalistas.

Sobre esta base, a linguagem jornalística irá incorporar: a) neologismos de origem coloquial, sintéticos (*fusca, frescão*); b) denominações de objetos novos, de origem científica ou popular (*video-teipe, orelhão*); c) metáforas com intenção crítica (*senador biônico, mordomia*); d) atualizações necessárias (*roqueiro, malufista*) etc.

Uma outra restrição que se aplica à linguagem jornalística é a imposição do uso quase obrigatório da terceira pessoa. As exceções são poucas: reportagens-testemunho, algumas crônicas, textos intimistas para grupos restritos.

É sabido, porém, que mesmo tendo a impessoalidade constantemente em mira, jornais e jornalistas não conseguem ser totalmente imparciais. Mostrando o resultado de um trabalho efetuado pelo Grupo de Mídia da Universidade de Glasgow, Van Dijk salienta que os dados mostraram, entre outras coisas, que a suposição, senão a prescrição, de “imparcialidade” das representações da notícia (de companhias radioemissoras públicas como a BBC) é posta em questão pela descrição tendenciosa das greves em favor daqueles que estão no poder, um viés que pode ser detectado especialmente em pequenos e sutis detalhes do relato noticioso (estilo, turnos em entrevistas, tomadas da câmara etc.).

O desconhecimento recíproco de quem redige e de quem consome a notícia reforça o empenho no detalhamento. O que será um *edifício alto* para o leitor? O que ele acha que um *edifício alto* é para o redator? Quando se escreve que o edifício tem tantos andares, elimina-se a perplexidade contida nessas perguntas. Em outras palavras, os adjetivos cuja referência varia de pessoa para pessoa são evitados. E, quando se tem que lidar com grandezas para as quais não há referencial de consenso (por exemplo, a capacidade elétrica de uma usina, considerando-se que o veículo não é dirigido a técnicos), torna-se conveniente utilizar comparações (por exemplo, “a usina é capaz de abastecer uma cidade de 50 mil habitantes”).

Acrescentando, a busca de enunciados mais concretos justifica muito o trabalho na apuração de notícias: a hora exata do atropelamento, a placa do carro, o nome inteiro das pessoas, o número do túmulo vão ter, no texto, efeito de realidade, isto é, contribuir para a verossimilhança da história.

As grandes e pequenas questões da ideologia também estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico. Por exemplo, os eufemismos são sempre preferíveis, quando se pode adotá-los: *paralisação de trabalho por greve, professores leigos por professores despreparados, empréstimo a fundo perdido por doação*.

Com relação à estrutura de uma notícia, Van Dijk (idem:135) nos informa que:

“O tópico mais alto ou mais importante é apresentado na manchete, o topo da macroestrutura completa do texto é formado no lead, e as sentenças ou parágrafos iniciais do texto expressam um nível ainda inferior da macroestrutura, apresentando detalhes importantes a respeito do tempo, local, participantes, causas/razões ou conseqüências dos eventos principais”.

A manchete, assim, encabeça praticamente todos os discursos, por isto mesmo elas costumam ser grandes, em tipo **bold** e situam-se no “topo” do artigo noticioso. Em seguida

temos o *lead*, aquela frase que, geralmente escrita em itálico, localizada logo após a manchete, resume as idéias essenciais do texto. Ambos expressam diretamente as macroproposições de nível mais alto do discurso noticioso.

Em seguida, temos o texto propriamente dito, o qual, em um, dois ou mais parágrafos, é o complemento do *lead*, que detalha e acrescenta informações sobre a ação verbal em si, os sintagmas nominais, os sintagmas circunstanciais ou quaisquer de seu componentes, levando-se em consideração a relevância das informações, conforme dissemos. A esta parte da notícia denominamos de “corpo da notícia” na síntese entregue às alunas contendo informações sobre o gênero notícia.

A preocupação com as normas editoriais e de estilo adotados pelos jornais é tão grande que tem levado muitos deles a criarem manuais de redação e estilo, para expor, de modo ordenado e sistemático, essas normas editoriais e de estilo que adotam. Faremos uso de um desses manuais, o Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo, 3ª edição, 1997, na nossa análise dos dados, contrapondo a fala das alunas sobre o gênero notícia ao que nos informa o referido manual. Como veremos, a caracterização de tal gênero feita pelas alunas revela uma circulação imaginária que pôde ser fundamentada pelo referido manual.

No prefácio de tal manual (p. 9), podemos ler que o jornal, com essa normatização, não pretende tolher a criatividade de editores, repórteres e redatores, nem impor camisas-de força aos jornalistas da empresa. Seu objetivo é claro: definir princípios que tornem uniforme a edição do jornal. Mas ao fazer isso, constróem um imaginário coletivo sobre como deve ser o gênero notícia.

O primeiro capítulo do manual expõe as instruções gerais e específicas indispensáveis à preparação de um *bom texto noticioso* (colocação do autor) e procura agrupar, da maneira

mais prática possível, as normas internas, gramaticais, ortográficas e de estilo necessárias a esse trabalho.

As normas internas compreendem o conjunto de princípios destinado à uniformização do texto do jornal, desde o modo de grafar o próprio nome do Estado da Federação brasileira, até a forma de usar o negrito e o itálico, as maiúsculas, os nomes próprios, as aspas, os sinais de pontuação etc.

As questões gramaticais receberam atenção especial, dada a sua óbvia importância para qualquer jornal, entre elas as regras de concordância, as normas de acentuação, o emprego dos pronomes, o uso do artigo, a conjugação verbal, o infinitivo, a formação do plural, a utilização do hífen etc.

O manual ainda trata, com riqueza de detalhes, de todas as questões de estilo consideradas essenciais para a produção de um texto “elegante” e “correto”, de acordo com a concepção do jornal, é claro. Ao mesmo tempo, alerta para formas pobres ou viciosas de redação, para redundâncias comprometedoras, para modismos absolutamente descartáveis.

Enfim, toda a normatização que julga necessária à confecção do texto jornalístico encontra-se aí claramente definida. Algumas dessas normatizações serão utilizadas por nós, quando da análise dos dados de que dispomos.

5. GÊNESE DE “O PERIGO DENTRO DE CASA”

Passando à análise, assinalamos, inicialmente, que a fita de vídeo e também a fita cassete foram transcritas para uma maior precisão do trabalho aqui empreendido. Grande parte do diálogo mantido entre as alunas durante a elaboração do texto (fita de vídeo), assim como parte da entrevista posterior (fita cassete) serão explicitadas ao leitor, para uma maior compreensão da gênese do texto.

As transcrições que apresentaremos não serão de base fonética. Como expõe Marcuschi (1997:9): “ *não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém*”. Procuramos fazer uma transcrição limpa e legível das falas das alunas, sem a presença de símbolos complicados. Salientamos apenas que, em relação à transcrição da fita de vídeo, procuramos fazer uma diferenciação, com o uso de letras diferentes, dos momentos em que as alunas articulavam o texto oralmente daqueles momentos em que elas apenas liam o que tinham escrito ou verbalizavam o que estavam escrevendo. Esses momentos de leitura ou de verbalização concomitante à escrita foram transcritos com a fonte denominada arial. Para os demais momentos, bem como para as transcrições das entrevistas, a única diferenciação que fizemos foi no uso do *itálico*. O uso do itálico foi dispensado apenas quando tecemos algum tipo de esclarecimento sobre o trecho que estava sendo transcrito.

Dados esses esclarecimentos, intentamos encontrar nas refações de “*O perigo dentro de casa*” marcas da escrita de G. e J. que permitem a discussão de como essas autoras, nesse momento de suas vidas e de suas escritas, operaram sua seleção dos recursos da língua e produziram efeitos de sentidos mais conscientes. Antes de darem o texto como pronto, o

mesmo foi trabalhado, refeito, reestruturado inúmeras vezes. Como é próprio do ato de escrever, as alunas hesitam, reescrevem, fazem modificações, substituem, acrescentam palavras, invertem a ordem dos enunciados, enfim, realizam inúmeras operações a fim de elaborarem o texto de forma satisfatória para elas. O que será enfatizado aqui é esse aspecto testemunhal, ou seja, os índices do processo de criação. São esses sinais de manipulação do texto que a analista persegue, no intuito de percorrer o caminho trilhado pelas alunas, revelando também traços da subjetividade inscritas no processo de produção textual.

Como dissemos no capítulo 4, a escolha do gênero a ser apropriado não foi feita pelas estudantes, mas pelo professor/pesquisador. Antes do início da elaboração do texto, houve uma breve reflexão feita pelo professor sobre o gênero notícia, expondo basicamente suas características mais evidentes, conforme expusemos, também, no capítulo 4.

Após tal exposição, com duração de aproximadamente 10 minutos, foi entregue às estudantes a proposta de produção de texto abaixo. Esta proposta pode ser observada no anexo 2, tal como foi entregue às alunas:

Imagine-se como redator de um jornal. Como tal, observe bem a foto a seguir e redija uma notícia sobre ela (ver foto no anexo 2).

Instruções gerais:

Coloque uma manchete (ou título) no seu texto e o lead.

A reflexão sobre o gênero notícia foi feita em uma mesa que poderíamos denominar de “mesa do professor”, localizada na própria sala de informática. Após a entrega da proposta de produção textual, as alunas dirigiram-se para a mesa na qual se localizava o computador com a

instalação do programa *genèse*. A câmera de vídeo já estava devidamente posicionada. A dupla decidiu que J. iria digitar o texto. G. sentou-se ao seu lado.

O passo inicial das alunas foi uma tentativa de interpretação da foto dada. O diálogo mantido entre as alunas, nesse momento, foi o seguinte:

J.: pode ser várias coisas aqui.

G.: a mulher dormindo...

J.: é uma criança.

G.: é uma criança? Ah, tá, então a criança e a mãe dormindo e houve um vazamento de gás, aí a casa estava fechada, a mãe acordou assustada porque não estava conseguindo respirar direito, quando ela se deu conta ela viu que a filha dela estava desacordada porque havia ingerido muito gás, né. Saiu pela vizinhança, pediu socorro pelo telefone e o socorro veio socorrer a filha dela.

J.: porque não tá com cara de que a menina foi baleada ou coisa assim, né.

G.: por isso que eu pensei logo em gás, ainda mais que tem alguma coisa assim no rosto dela para a respiração, foi logo o que eu pensei.

J.: pode ser... não ia fazer uma notícia.

G.: também acho que não.

J.: porque a menina desmaiou, não tem nada de mais. Acho que tem que ser isto mesmo.

G.: então a gente pensa num título.

J.: e não pode ser atentado a gás, atentado a gás é coisa de japonês.

G.: é verdade, a gente não ia fazer um atentado a gás numa casa, não tem...

Pode-se perceber que G. e J. planejaram com antecedência o assunto que comporia o texto. Neste momento, podemos recorrer à teoria do processo de escritura elaborada por Flower e Hayes (1981). As alunas buscam na *memória de longo prazo* as informações que possuíam, sugeridas pela foto dada: como havia uma mulher com uma máscara no rosto sendo atendida por pessoas ligadas a algum órgão público, pensaram em um vazamento de gás, até porque, na foto, não havia indícios de uso de um revólver. O planejamento, também, é feito de acordo com a *situação de comunicação* envolvida, pois abandonam a idéia de um desmaio da menina, porque um desmaio de alguém simplesmente não tem valor jornalístico.

As idéias, assim, vão sendo *geradas*, buscando-se informações na *memória de longo prazo*. Estas informações emergiram de uma forma até bem estruturada, haja vista a longa e concatenada fala de G., transcrita a partir da linha 4, acima. Em seguida, as alunas *organizam* as idéias que vão surgindo: “*porque a menina desmaiou, não tem nada de mais*”, e abandonam essa idéia. Ao final dessa primeira fala, traçam o primeiro *objetivo*: “*então a gente pensa num título*”. Este é o primeiro planejamento empreendido pela dupla. Nele, as alunas *geraram idéias* através da *memória de longo prazo*, tendo em vista uma certa *situação de comunicação*, *organizaram* essas idéias e instauraram seu primeiro *objetivo*: escrever o título ou a manchete da notícia.

Quando indagadas, posteriormente, se tinham o costume de fazer um planejamento prévio do texto, antes de começarem a escrever, responderam, na entrevista:

Pesquisador: então, vocês... a primeira pergunta aqui do dia: vocês costumam planejar sempre o texto com antecedência, assim?

G.: a gente tem que ter pelo menos uma idéia na cabeça. Não dá para começar o texto sem saber mais ou menos o que vai escrever. Eu não consigo. E... tem que pensar um pouco mais ou menos.

J.: eu já penso até no final quando vou fazer um texto.

G.: nem que depois eu modifique alguma coisa, o final por exemplo, mas tem um...tem que ter já a idéia na cabeça.

J.: ainda mais como é em dupla, a gente tinha que planejar, pelo menos para uma saber o que a outra tava pensando.

G./J. ao mesmo tempo: pra uma saber o que a outra tava pensando

Pesquisador.: certo, tá. Agora, nada impede que no decorrer vocês possam mudar, de acordo com a cara que o texto tá tomando. É isso?

G.: é.

Como podemos perceber nesse diálogo, é costume das alunas selecionar as informações que pretendem usar no texto, previamente. O recolhimento das idéias, dos fatos, das observações para a elaboração do texto tornou-se crucial para elas, principalmente em se tratando de um texto elaborado em dupla: “*a gente tinha que planejar, pelo menos para uma*

saber o que a outra tava pensando". Esse planejamento, no entanto, aconteceu apenas oralmente, pois em nenhum momento as estudantes fizeram qualquer anotação em folha de papel.

Em relação à apropriação do gênero, duas observações já podem ser feitas apenas observando o diálogo transcrito acima, durante o planejamento que fizeram. Primeiramente, abandonaram a idéia de um desmaio da menina simplesmente, porque seria um episódio insignificante: "*não tem nada de mais*". Acreditam que para ser veiculado em um jornal, o fato deve ser relevante e de interesse do público e pessoas comuns desmaiam todos os dias e estes fatos não dão matérias de jornais.

Segundo, abandonam também a possibilidade da ocorrência de um atentado a gás naquele local. Para as alunas, atentados a gás ocorrem geralmente em ambientes públicos e não em casas particulares (a foto dada sugeriu a elas uma residência, devido a presença de uma televisão no canto superior direito). Quando disseram que *atentado a gás é coisa de japonês*, possivelmente lembraram-se de um atentado a gás ocorrido em uma estação do metrô, no Japão, por motivos religiosos, e muito divulgado em toda a imprensa. Este atentado, com vítimas fatais, ocorreu em 1998. Ou seja, de acordo com o imaginário das alunas, que está pautado no que leram e ouviram na própria imprensa sobre atentados a gás, estes ocorrem em ambientes públicos, ficando até, de certa forma, incoerente acontecerem em casas particulares.

A própria escolha do assunto: um vazamento de gás doméstico, esteve atrelada a reportagens que as alunas já haviam lido em jornais ou assistido na TV sobre o assunto. Vejamos o que disseram sobre a fonte de suas informações, na entrevista:

Pesquisador: *o que motivou vocês a escolherem esse tipo de episódio para noticiar? Vocês lêem notícia sobre esse tipo de coisa, já ouviram... Tudo bem que vocês se basearam na foto,*

olharam, aquilo sugeriu alguma coisa, mas foi só uma sugestão. Então, de repente, vocês colocaram a criatividade de vocês pra bolarem aquela história.

G.: ah, mas já ouvi bastante caso de problema de gás, já, de fazer vítima, inclusive de matar já criança dentro de casa.

G.: já passou em reportagem

J.: É, não só gás, mas acidente doméstico.

Pesquisador.: tá, então, aí, por isso, quer dizer, por essas coisas todas que vocês têm observado, vocês deram esse enredo pra história.

G./J.: ahram.

O fato de terem conhecimento sobre acidentes domésticos envolvendo vazamento de gás foi decisivo para a escolha desse assunto, bem como para a desistência da idéia de um atentado a gás numa residência, já que atentados a gás estão mais comumente ligados a fatores ideológicos e em ambientes públicos, o que não parecia ser o caso, de acordo com as marcas indiciais observadas na foto, sugerindo às alunas uma residência.

Koch e Travaglia (1998:60) salientam a importância do conhecimento de mundo para o estabelecimento da coerência:

O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência...

Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos...

Decidido o assunto a ser tratado, G. e J. iniciam a escrita do texto, pensando, primeiramente, numa manchete ou título para a notícia, conforme já salientamos. Cogitam uma manchete começando desta maneira, como nos mostrou a fita de vídeo:

J.: Vazamento de gás...

G.: não, tem que ser só uma coisa, a gente é que faz, isso daí pode ser livre.

Como se pode perceber, não chegam a concretizar a escrita desse suposto começo para a manchete. Abandonam-no e optam pelo seguinte, ainda oralmente (após a fala de G. acima):

J.: Perigo dentro de casa

G.: isso!

Esta última idéia lhes agrada e de fato decidem por ela. Escrevem, então, a manchete da notícia como sendo: *O PERIGO DENTRO DE CASA*, em caixa alta, acrescentando o artigo *o*, no início da mesma.

Quando indagadas, na entrevista, do porquê de tal abandono, explicaram que:

Pesquisador: Bom, aí passando para a manchete. A manchete de vocês lá em cima. Vocês pensaram em escrever, só que não chegaram a fazê-lo, olha: vazamento de gás... Pensaram alguma coisa nesse sentido, que fosse por esse sentido. Aí, pensaram, pensaram... e optaram por: o perigo dentro de casa. A G. até chegou a comentar na fita: isso! Por que essa manchete caiu no gosto de vocês: o perigo dentro de casa?

G.: porque é um assunto que ele já é... não que seja muito polêmico, mas que já chama a atenção dos pais, porque já... existem inúmeros aconteci..., é, fat...é..já...que nem a J. diz, já saiu muita notícia sobre perigo dentro de casa. E se você...é...se você não dizia muito do que se tratava, chama a atenção.

Pesquisador: então vocês queriam alguma coisa que chamasse a atenção, é isso?

J.: é, e que fosse meio curta, porque se a gente colocasse “vazamento de gás” ia ter que explicar toda a notícia só na manchete e ninguém ia ver.

Para as alunas, a escolha da manchete “*O perigo dentro de casa*” atendia satisfatoriamente a necessidade de uma manchete de despertar a curiosidade do leitor para o assunto em questão, daí a mudança. Como salienta J., se optassem por uma manchete começando por “*vazamento de gás*”, já estariam explicitando, na própria manchete, o assunto da notícia, não instigando o leitor a lê-la. Em relação à apropriação do gênero em questão por parte das alunas, podemos apreender, nesse momento de produção textual, que o gênero notícia deve conter uma manchete (ou título) que deve ser curta, deve chamar a atenção do

leitor para ler a notícia e, portanto, não deve conter todas as informações acerca do assunto, senão o leitor perde o interesse pela leitura do texto completo.

A necessidade de uma manchete para a notícia foi reforçada pela síntese entregue às estudantes na véspera da elaboração do texto, que dizia o seguinte em relação às partes de uma notícia:

“A notícia possui três partes principais. Primeiro, há a **manchete** ou título principal (o título da notícia é ao mesmo tempo uma manchete); em seguida, há o **lead**, que resume as idéias essenciais do texto, visando despertar a atenção do leitor para a notícia.

A terceira parte é o **corpo** da notícia, que contém o desenvolvimento mais amplo e detalhado dos fatos localizados.”

Notem que a síntese não apresentou nenhuma caracterização sobre como deve ser uma manchete. No entanto, na fala das alunas, ela aparece caracterizada como sendo: curta, que chama a atenção, despertando a curiosidade do leitor. Essa caracterização parece advir, portanto, do que as alunas imaginam ser uma manchete de jornal, demonstrando aqui a circulação imaginária dessa parte de uma notícia, enquanto um gênero específico da escrita.

Conforme explicitamos no capítulo 2, Santos (1999) defende a suposição de que existem *modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros em que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita*. Pelo que pudemos apreender da fala das alunas, a elaboração da manchete foi baseada nessa “circulação imaginária” existente de como deve ser uma manchete de uma notícia, uma vez que na reflexão sobre o gênero notícia que fizemos, apenas salientamos que uma notícia deveria possuir uma manchete ou título. Não dissemos absolutamente nada sobre como elaborar uma manchete, tampouco que ela deveria ter as características que as estudantes salientaram.

É sabido que os jornais de modo geral dão muita ênfase à elaboração de suas manchetes, procurando fazê-las exatamente como as alunas descreveram: curtas, chamativas, interessantes, visando despertar a curiosidade do leitor para ler a notícia inteira. Vejam como o Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo caracteriza o título (p. 282):

- 1- O título deve, em poucas palavras, anunciar a informação principal do texto ou descrever com precisão um fato: Governo desiste de aumentar impostos.
- 2- Procure sempre usar verbo nos títulos: eles ganham em impacto e expressividade.
- 3- Para dar maior força ao título, recorra normalmente ao presente do indicativo e não ao pretérito: Israelenses e palestinos assinam (e não assinaram) acordo de paz.
- 6- Os títulos no Estado vão sempre em letras minúsculas (caixa-baixa). Só faça títulos inteiramente em maiúsculas (caixa-alta) em casos muito especiais. Por exemplo, em manchetes que exijam maior destaque que as demais.

O comentário das alunas sobre a manchete coincide com a exortação do referido jornal sobre os títulos. Notem também que as alunas usaram as letras em caixa-alta para escrever a manchete. Embora não seja uma prática habitual dos jornais, conforme salientado na citação acima, é possível que assim o tenham feito para realçar a manchete ainda mais. Como as manchetes são escritas, de modo geral, com letras em negrito, as alunas também podem ter tomado o negrito por letras maiúsculas. Muitos outros detalhes sobre a elaboração de títulos traz o referido manual, mas são intrínsecos ao trabalho jornalístico.

Contentes com a manchete, as alunas põem-se a escrever o *lead* da notícia. Inicialmente, escrevem:

Menina...

O diálogo mantido entre as duas, neste trecho, foi o seguinte:

J.: menina... a mãe acorda...

G.: não, J.

J.: é, a mãe acorda e vê a filha desacordada. A menina o que? Desmaia, porque...

G.: sei lá, vazamento de gás provoca causa e transtorno numa...

J.: vazamento de gás doméstico...

G.: provoca transtorno num bairro pobre. A gente não pode dá a entender o que é. Tem que chamar a atenção. Provoca...

J.: não é transtorno, provoca sérias conseqüências (escrevendo). Tem acento?

G.: tem.

J.: sérias conseqüências...

G.: numa família pobre?

J.: num subúrbio do Rio de Janeiro.

Primeiramente, gostaríamos de enfatizar a nossa opção em diferenciar as falas das alunas nas quais as mesmas estavam repetindo, em voz alta, os trechos que estavam escrevendo no computador, com uma fonte diferente. Se seguirmos a trilha dessa fonte, arial, teremos, neste caso, muito similarmente, o trecho escrito por elas, nesse momento:

Vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio

Como se pode perceber, abandonam a idéia inicial de começar o *lead* com “*menina*”.

Perguntamos, na entrevista, a razão de tal abandono. A justificativa foi a seguinte:

Pesquisador: a J., depois, iria colocar, né, na... depois da manchete, no lead. A J. pensou: menina ou a mãe acorda... aí a G.: não, J. A J.: é, G., a mãe acorda e vê a menina desacordada. Isso vocês planejando, tá? Aí vocês abandonam essa primeira idéia, que vocês iam colocar, que a J. tinha pensado, né, que a mãe acorda e vê a menina desacordada e pensam em escrever: vazamento de gás provoca transtorno num bairro pobre, certo? Então, por que essa primeira idéia não deu certo? Vocês lembram qual era a idéia?

G.: é, que a gente ia falar assim, que tanto o menino ou a mãe acorda...que nem, a mãe acorda e encontra a filha desmaiada. Ai já daria metade da história do que tinha acontecido, se a gente colocasse isso. Se a gente deixasse meio...

J.: o lead não pegaria a idéia central

G.: é

J.: Porque não deu a causa, deu só a conseqüência, que a mãe acordou e viu..

G.: e já aconteceu...pra ela perceber que já foi um acidente e que a mãe encontrou a filha desmaiada.

Pesquisador.: *desmaiada. A G. coloca: a gente não pode dá a entender muito o que é. Então é por isso?*

G.: *pra mim...por que senão, lendo o lead, não precisa mais ler a reportagem.*

A justificativa que deram para essa mudança no *lead* é muito parecida com a justificativa que deram para as mudanças operadas durante a escrita da manchete. Ou seja, o início do *lead* com “*menina...*” não atenderia aos objetivos que queriam alcançar: fazer um breve resumo das idéias essenciais do texto, procurando chamar a atenção do leitor. Se as informações-chave fossem passadas no *lead*, o leitor não se interessaria em lê-la por completo. Também, conforme J. salientou, desta maneira o *lead* conteria apenas as conseqüências do fato e não suas causas, não trazendo a idéia central da notícia, que é a função de um *lead*. Ressaltamos, também, que ao escreverem o *lead*, as estudantes ainda não haviam escrito o corpo da notícia. Tinham apenas uma idéia daquilo que queriam escrever.

Outros detalhes, ainda, nos chamaram a atenção no diálogo mantido entre as alunas nesse momento. Antes de escreverem efetivamente o *lead* como: *Vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio*, G. usou por duas vezes o substantivo “transtorno” no lugar de “sérias conseqüências”, pensando o *lead* da seguinte maneira: *vazamento de gás doméstico provoca transtorno num bairro pobre*. E ainda, *Vazamento de gás doméstico provoca sérias conseqüências numa família pobre*.

O uso do substantivo “transtorno” foi logo questionado por J., que retrucou, séria: *não é transtorno, provoca sérias conseqüências*. Perguntamos, então, por que o substantivo “transtorno” não caberia nessa situação. Disseram:

Pesquisador: *ao começar a escrever, acharam melhor não colocar “transtorno”, colocaram “sérias conseqüências”. Olha só, vocês pensaram, não chegaram a escrever, né: “vazamento de gás provoca transtornos em uma periferia do Rio, num subúrbio do Rio etc. Só que vocês*

abandonam a idéia de transtornos. Vocês acham melhor colocar: “vazamento de gás provoca sérias conseqüências”.

G.: é, transtorno seria só bagunça, né, mas não foi só uma confusão que aconteceu. A menina passou mal.

J.: Mais sério a menina ter desmaiado, assim, ter ido para o hospital do que simplesmente transtorno. E nem comoveu muita gente, que seria assim transtorno, dá a idéia de...

G.: de ter apavorado o bairro inteiro, de... que foi mais uma confusão.

J.: e não ser uma coisa muito séria.

G.: e não uma coisa séria, mas a menina passou mal, a menina desmaiou, pelo que a gente queria colocar. Então não podia ser transtorno. Tinha que ser... A gente achou que ficasse melhor com “sérias conseqüências”.

O uso de “transtorno”, para elas, daria uma idéia de bagunça, de confusão, de que o fato apavorou muitas pessoas. Como queriam veicular a idéia de um acontecimento sério, afinal a menina desmaiou e estava muito mal, tal palavra foi rejeitada. Essa troca é um bom exemplo para mostrar que as estudantes, em seu processo de criação verbal, realizam intervenções no sentido de substituir itens lexicais, frases ou até mesmo parágrafos inteiros. Assim fazendo, ao construir sua própria linguagem, lançam mão dos modos básicos de arranjos utilizados no comportamento verbal: os eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Como se pode perceber, a palavra “transtorno” tem, para as alunas, um certo sentido que foi determinado pelo contexto sócio-histórico, embora não tenham consciência disso. Isto nos faz lembrar Bakhtin, que considerando a linguagem em sua historicidade constitutiva, afirma que todo signo é ideológico por excelência e se constitui na interação verbal, por sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores [1929] (1995: 113/114).

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (...) A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estruturação são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

Três outras observações ainda podem ser feitas em relação ao diálogo acima, capturado através da fita de vídeo. A primeira delas se refere ao abandono da palavra “doméstico” em: *Vazamento de gás doméstico*... Decidiram apenas por *vazamento de gás*. Porém, não perguntamos à dupla o porquê desse abandono.

Em seguida, temos a primeira preocupação em relação aos aspectos formais da língua. J. pergunta a G. se a palavra “conseqüências” levava acento. É interessante perceber que a maior preocupação da dupla concentra-se em torno de quais recursos lingüísticos utilizar na composição do texto para dar o efeito de sentido pretendido. Não há, até o momento, e também ao longo do texto, como veremos, uma preocupação com a norma padrão (tão prestigiada na escola). Ao contrário, a preocupação é com o uso da língua numa situação real de interação, com as diferenças entre formas de expressão e suas implicações para a construção do sentido.

Por último, há a substituição de “família pobre” por “subúrbio”. O texto produzido oralmente foi: *Vazamento de gás doméstico provoca sérias conseqüências numa família pobre*. A forma escrita foi: *Vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio*. Questionadas posteriormente sobre o abandono do uso “família pobre”, responderam:

Pesquisador: bom, houve a troca de família pobre pra subúrbio, que é a próxima pergunta. Por que subúrbio ficou melhor que família pobre?

G.: acho que é pra não dá muito a entender o que vai se tratar.

J.: fica melhor

G.: Já vai saber que ele tá falando da família já. Já vai saber com quem se passou, o que...quem envolveu. Se fala da família, saber que já foi...dá uma idéia.

J.: Ah, mesmo a palavra, fica melhor colocar no subúrbio do que uma família pobre. Mais...parece que é mais abrangente o subúrbio do que acontecer com apenas uma família.

O *lead* deveria dar uma idéia geral do fato e, por isso, o uso de “família pobre” tornou-se muito específico para o sentido que buscavam. O substantivo “subúrbio” é bem

mais amplo e genérico e o fato de o acontecimento ter se passado com uma família pobre iria ser explicitado no corpo da notícia.

Lembramos que a foto entregue às alunas como fonte inspiradora para a composição da notícia sugere a elas um lugar simples, pobre. Chegamos a questioná-las do porquê da associação que fizeram do episódio noticiado à baixa condição financeira de vida.

Responderam, na entrevista:

Pesquisador: então, o que eu reparei: o fato foi associado a baixa condição de vida, pois vocês colocaram “família pobre” e depois “subúrbio”. Então, por que essa associação a baixa condição, tinha que ser família pobre, subúrbio?

J.: ah, pela foto.

Pesquisador: pela foto?

J.: pelo lugar que ela tava

G.: Num dá pra entender que era um lugar assim de... de... de classe média alta pra cima. Dava a entender que era uma residência mais simples, mais pobre.

A foto, como pode-se perceber pelo diálogo acima, teve grande importância para o desencadeamento do conhecimento de mundo das alunas. Conforme nos explica Koch (1998), esse conhecimento de mundo não é arquivado na memória de maneira desordenada, mas em blocos, denominados *modelos cognitivos*. Esses modelos têm recebido denominações diversas (op.cit.:60) : “*frames* (conjunto de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex: Natal, viagem de turismo); *esquemas* (conjunto de conhecimentos armazenados em seqüência temporal ou causal; ex: por um aparelho em funcionamento); *planos* (conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez); *scripts* (conjunto de conhecimentos sobre os modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, as fórmulas de cortesia); *as superestruturas ou esquemas textuais* (conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão

devido à necessidade do gênero notícia de explicitar ao leitor o local exato do fato noticiado (*onde?*).

Podemos perceber também que as alunas não esperam o final do texto para inserir a revisão no *lead*, mudando-o de Rio para São Paulo. Se mantivessem o *lead* constando Rio e o corpo da notícia apontasse para um subúrbio de São Paulo, haveria uma incoerência no texto: afinal, onde de fato o episódio se passou? Por isso, diante da decisão de mudar o Estado em que o acontecimento se deu, examinaram o texto até então escrito, concluíram que deveriam fazer essa substituição e concretizaram a revisão. O texto das alunas nos mostra que as etapas do processo de escritura não são formas rígidas (planejar, redigir e só então revisar), mas tal como foi explicitado por Flower e Hayes (1981), no sistema hierárquico de escritura que apresentam, as unidades não atuam em uma ordem linear. Em um momento determinado, o escrevente pode evocar qualquer processo ou subprocesso. Neste momento, G. e J. acessaram o processo *examinar* para modificar um plano feito anteriormente: ambientar a notícia no Rio de Janeiro. Em relação a esse texto, o processo *examinar*, não foi, portanto, unicamente uma revisão do produto textual após o término de sua elaboração, mas um processo que atuou em vários momentos da sua elaboração.

Perguntamos às alunas o porquê da substituição de um Estado por outro. A dupla deu a seguinte resposta, na entrevista:

Pesquisador: então, vocês continuam, né... um vazamento de gás num subúrbio, aí vocês estavam escrevendo, olha: “na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio”. Param e percebem que havia subúrbio, já, no lead. Ao olharem para o lead, acharam que deveriam especificar o subúrbio. Eu não se se ia fazer confusão com o subúrbio do lead, o que que foi. Então trocaram o Rio por São Paulo. Trocaram o subúrbio do Rio pelo subúrbio de São Paulo. Mesmo assim, vocês acharam que tinha que especificar que tipo de subúrbio era. Primeiro, porque a troca do Rio para São Paulo?

G.: é que a gente pensou, assim, num bairro, num local, a gente não sabia do Rio. Aí a gente foi pra São Paulo, só que em São Paulo a gente também não sabia.

J.: a gente não tinha certeza

G.: aí a gente lembrou da favela da Rocinha. Aí a gente voltou no Rio, foi o que a gente lembrou. Ainda mais que a gente não conseguia achar o nome que tivesse...

J.: é que de início a gente não queria colocar uma favela, a gente queria colocar um bairro.

G.: um bairro

J.: só que a gente não sabia

G.: e a gente não sabia, a gente acabou optando mesmo pela favela

G.: e a gente quis especificar porque fica mais objetivo, né, as notícias sempre dão o nome... sempre especificam quando, onde...

Pesquisador: Então depois vocês trocaram “subúrbio” por “na favela da Rocinha”, não foi?

G.: é pra deixar explícito onde...onde aconteceu.

Pelas respostas dadas acima, temos a confirmação do motivo que as levou a substituir Rio por São Paulo: precisavam explicitar exatamente em que local o fato ocorreu, pois as notícias “*sempre dão o nome... sempre especificam quando, onde*”, conforme salienta J. Neste momento, caracterizam o gênero notícia, certamente recordando-se da síntese contendo as características mais gerais do gênero em questão, entregue a elas um dia antes: “*É necessário acrescentar aos dados acima que a seqüência marcada pela abreviatura Q-Q-Q-O-C-PQ (quem, o que, quando, onde, como, por que) é fundamental para a notícia-narrativa*”. (vide anexo 1).

São Paulo, no entanto, não será o Estado no qual se passará a notícia, pois as alunas também não conseguem se lembrar de nenhum nome de subúrbio neste Estado. De repente, vem à tona a lembrança da favela da Rocinha. Embora não quisessem que o episódio se passasse em uma favela e sim em um bairro qualquer, usam a favela da Rocinha por ser o único nome de que se lembram para atender à exigência desse gênero de informar ao leitor o local do acontecimento. Por esse motivo, voltam a localizar o episódio no Rio de Janeiro.

Agora, por que justamente a favela da Rocinha lhes ocorreu? Perguntamos a elas e a resposta foi a seguinte:

Pesquisador: por que a escolha da favela da Rocinha?

G.: ah, já falou, a gente não tinha nome de bairro

Pesquisador: de nome, e a favela está sempre nos noticiários e tudo.

G.: e mesmo nos noticiários, foi a primeira que veio na cabeça

J.: mesmo assim... A gente sabe que hoje não é a pior favela, assim, existem favelas muito piores, mas a Rocinha é a mais conhecida.

G.: é a mais conhecida

Novamente o conhecimento enciclopédico das alunas adquirido através do contato com o mundo foi decisivo. A favela da Rocinha é a maior favela do Rio de Janeiro e seus problemas, assim como as soluções encontradas por seus moradores para saná-los, e muitos outros motivos são sempre notícia em jornais, revistas e TV. Como as estudantes já leram, ouviram sobre tal favela, este foi o local escolhido por elas.

Porém, quando fazem a substituição novamente para o Rio, tendo em mente agora o nome do subúrbio, favela da Rocinha, as alunas empreendem uma nova substituição: trocam “subúrbio” por “periferia”. Será que a favela da Rocinha lembra mais uma periferia do que um subúrbio? Qual a diferença entre as duas palavras para as alunas? Estas perguntas não foram feitas à dupla, mas com certeza o uso de periferia agradou-lhes mais. A natureza indicial desses registros aponta, também, para o fato de que não temos acesso direto ao processo mental que os registros lingüísticos materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse processo se manifesta.

O *lead*, então, toma a sua forma definitiva: *Vazamento de gás provoca sérias consequências na periferia do Rio* (sem ponto final). Fica, portanto, claro que as estudantes escreveram o *lead*, verificaram que aquilo que escreveram no início não representava adequadamente aquilo que queriam dizer e o alteraram.

A tensão gerada por esse momento de indefinição do local em que ocorreu o fato é grande e vale a pena ser transcrito aqui o diálogo mantido entre as duas, captado pela fita de vídeo, por essa ocasião. Veremos que o texto é o resultado de um trabalho árduo, de uma

elaboração gradativa, de escolhas e transformações que se traduzem em formulações lingüísticas que exigem de seu produtor a busca de informações várias armazenadas na memória, seguida pela escrita do texto, submetendo-o a diversas tarefas de revisão.

J.: vazamento em uma residência...

G.: na residência o que? Pobre?

G.: coloca no subúrbio do Rio

J.: ah, não precisa dizer. Já tá dizendo no lead (o lead já dizia subúrbio)

G.: mas J., agora é o como, tem que falar tudo.

J.: numa residência...fala um bairro pobre do Rio de Janeiro.

G.: não faço a menor idéia

J.: em uma residência no subúrbio... (tentam lembrar um nome)

G.: ah, pega uma favela

J.: ah, deixa assim, no subúrbio.

G.: não tem que indicar melhor esse subúrbio, não?

J.: eu também acho, então a gente pode mudar de Rio pra São Paulo

G.: numa residência... e agora, um bairro pobre de São Paulo!

J.: (lê a frase novamente: na manhã de...)

G.: (continua a leitura: na manhã de Segunda-feira em uma residência...)

J.: tira esse subúrbio

G.: em uma residência... eu não sei um lugar, J., de são Paulo

J.: eu também não

G.: será que eu vou perguntar para a professora: É o único jeito, a gente não sabe nenhum

J.: pera aí, pensa

G.: O Laranjeira, não é subúrbio?

J.: acho que é. Não, acho que não. Não, não é.

G.: ah, hum, deixa eu perguntar pra professora.

J.: ai, e se a gente colocasse na favela. Favela da Rocinha.

G.: (lendo novamente o trecho: vazamento de gás provoca sérias conseqüências... na periferia?) – nesse momento mudam o termo subúrbio para periferia.

J.: na perif... e, na periferia de São Paulo

G.: Ju, favela da Rocinha não é Rio?

J.: ah, é, então tem que mudar tudo

G.: ai, meu Deus. Pega desde na (indicando o trecho que deveria ser apagado).

A dupla gastou 03 minutos e 24 segundos nesse momento de indefinição. O *lead* já continha a palavra subúrbio e quando, já no corpo da notícia, se conscientizam de que estavam repetindo, substituem-na. A necessidade de especificar o local do episódio as fez pensar até em perguntar ao professor/pesquisador o nome de algum subúrbio, uma vez que não

lembravam de nenhum nome de subúrbio do Rio, nem de São Paulo, para terminar definitivamente com o impasse. Não fizeram tal pergunta, preferindo mudar o local, de um bairro (de que não tinham nenhum conhecimento) para uma favela (sabiam da existência da favela da Rocinha devido aos meios de comunicação).

Em relação ao *lead*, há ainda um último detalhe a ser comentado, muito importante para a questão da apropriação do gênero notícia: G. e J. grafaram a cidade como sendo Rio e não em sua forma completa Rio de Janeiro. Quando questionadas sobre essa escolha, responderam:

Pesquisador: Aqui, interessante isso aqui. Quero ver como vocês vão explicar isso. Vocês chegaram a pensar em colocar: “no subúrbio do Rio de Janeiro”, né, tinha ficado o nome do Estado completo.: “vazamento de gás doméstico provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio de Janeiro”. Ai vocês optaram por não, não, não Rio de Janeiro, né: “vazamento de gás doméstico provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio”.

J.: ah, por que em jornal...

G.: eles nunca tratam por Rio de Janeiro, é sempre Rio

J.: é, mesmo nome de...de políticos, pessoas conhecidas... normalmente quando se fala muito acaba abreviando ou colocando uma sigla do nome da pessoa, sempre encurtando para ser o mais direto possível.

Ou seja, G. e J. verificaram que, nas notícias que já leram ou ouviram, é costume referir-se à cidade do Rio de Janeiro usando sua forma abreviada Rio. Assim, trouxeram esse conhecimento para seu texto no intuito de configurar o gênero de que estavam se apropriando. No gênero notícia, não apenas é usual o formato Rio, mas também é comum usar siglas para o nome de pessoas. A tentativa é de encurtar o dito para ser o mais direto possível, salientaram. Basta lembrarmos de nosso atual Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, frequentemente chamado pela mídia de FHC.

A exortação do já referido Manual de Redação e Estilo do Jornal O Estado de São Paulo sobre o uso da forma abreviada Rio vai exatamente ao encontro do que as alunas imaginaram (p.60):

2- Prefira sempre Rio a Rio de Janeiro. 3- Nos títulos, São Paulo pode ser abreviada para SP, Belo Horizonte, para BH e Nova York, para NY. Mas não use PA para Porto alegre nem LA para Los Angeles.

Com o *lead* definido, voltam à escrita do corpo da notícia. Lembremos que a dupla já havia iniciado o primeiro parágrafo, desta maneira: *“Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio”*. É neste momento que tentam denominar o subúrbio, mas não se recordam de nenhum nome e então mudam o local do episódio, até decidirem pela favela da Rocinha. Quando tomam esta última decisão, fazem, então, a seguinte substituição: *“Na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rossinha”*. Ao grafarem Rossinha com “ss”, percebem que cometeram uma incorreção do ponto de vista ortográfico, e, antes de continuarem o texto, modificam a palavra para a forma Rocinha. Feita a substituição, continuam o texto: *“...favela da Rocinha, Rio de Janeiro, faz uma vítima.*

Recapitulando: *Na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, faz uma vítima.* Este foi o primeiro parágrafo escrito por elas.

Antes de iniciarem a escrita desse parágrafo, no entanto, fizeram um novo planejamento sobre que iriam escrever. Vejam o que se passou, conforme diálogo capturado através da fita de vídeo.

G.: num subúrbio do Rio. *Tá, então vamos começar a escrever. Aí a gente coloca que...vai ser de manhã, ou vai ser a tarde? A tarde?*

J.: *não, né, de manhã*

G.: *por que de manhã?*

J.: *porque... não fica melhor se aconteceu durante a noite o vazamento de gás?*

G.: *é*

J.: *aí elas estavam dormindo e aí a mãe acordou e... ou o irmão.*

G.: *pode ser... então a gente começa como? A gente vai falar que...*

J.: *ah, sei. A mãe saiu para trabalhar, deixou os filhos em casa, aí o irmão mais novo viu ela assim e pediu socorro.*

G.: *fala que o irmão mais novo foi brincar com ela, viu que ela não estava acordando...*

J.: *é, pode ser.*

G.: *como a gente começa? Pânico...*

J.: *nessa manhã... em uma manhã...*

G.: *não, tem que ser mais objetivo. Na manhã de Quarta-feira*

J.: *hoje é Domingo, não, Terça... na manhã de Segunda...*

Ou seja, as alunas não se limitaram a planejar o texto apenas em seu início, quando lhes entregamos a proposta de produção textual, momento em que optaram por centrar a narrativa em torno de um vazamento de gás, conforme já discutimos. No instante transcrito acima, houve a necessidade de inserir novos elementos na narrativa noticiosa como a explicitação da maneira como o episódio aconteceu, a decisão quanto ao período do dia em que ele se passou, se manhã ou tarde etc. Lembrando-nos novamente de Flower e Hayes (1981), em um determinado momento de produção textual, o escrevente pode evocar qualquer processo ou subprocesso do esquema de escritura, de acordo com a necessidade. A dupla evocou o processo do *planejar* novamente, *gerando novas idéias, organizando-as e formulando os objetivos* para esse momento e já iniciando a escrita do texto, de acordo com o planejamento feito, entrando no processo *redigir*.

Esse diálogo mantido entre a dupla também nos revela uma preocupação em relação à coerência do texto. O vazamento de gás não poderia ter acontecido durante a tarde porque se assim o fosse, ao se sentir o cheiro de gás, imediatamente alguém tomaria alguma providência no sentido de sanar tal vazamento, sem maiores conseqüências. Porém, já tinham tomado a

decisão de que o vazamento faria uma vítima. Como, então, o vazamento poderia fazer uma vítima? Acontecendo durante toda a noite, sem ninguém perceber. Mas, as estudantes citam, na conversa acima, dois outros membros da família: a mãe e o irmão. Como essas pessoas não foram atingidas pelo gás, apenas a irmã, se todas habitavam a mesma casa? Mais adiante, G. e J. dão uma explicação para isso. Para o momento, preocupam-se em ser coerentes em relação ao tempo em que se passou o episódio: descoberto pela manhã um vazamento de gás em uma residência pelo irmão mais novo. Este, ao despertar, tentou brincar com sua irmã e viu que ela não acordava. A mãe havia saído para trabalhar.

Vejam abaixo, na entrevista, a explicação que a própria dupla forneceu para o desenlace da coerência nesse momento de produção textual, levando-as a fazer a opção pelo período da manhã, para localizar a notícia, no tempo:

Pesquisador: Depois que terminam o lead, então vocês replanejam a história. Há um replanejamento. A G.: “vai ser de manhã ou à tarde, né, o episódio?”

A J.: “de manhã, não fica melhor o vazamento ter acontecido durante a noite?” Elas estavam dormindo, a mãe saiu para trabalhar, deixou os filhos em casa e o irmão mais novo a viu. Bom, e... essas escolhas... essas são escolhas que vocês fizeram. Vocês acharam que foi a melhor escolha. Então, ali na hora pensaram e acharam que... bom... eu vi que vocês replanejaram: não, olha, é melhor de manhã porque aí aconteceu durante a noite, então tem mais sentido. Como é que é essa história?

J.: é, porque se você... de tarde, não ia ter... porque, quer dizer, o irmão não ia saber, né, o que taria acontecendo, e a menina taria sabendo do que tava acontecendo. Ela não ia ficar sentido cheiro de gás na casa.

G.: e eu acho que a menina num ia ficar de manhã acordada, né, e a própria mãe...

Pesquisador: e a própria mãe

J.: ela não ia ficar muito tempo com aquele gás, ela ia perceber que tava cheirando gás, que ela não ia ficar dormindo pra...

G.: acho que antes dela ir trabalhar, ela ia perceber, né.

Pesquisador: é bom pra ver como é que vocês estão raciocinando, como é que foi, como é a lógica.

Ainda no que se refere ao trecho de vídeo transcrito anteriormente, página 94, há um outro detalhe muito importante em relação à apropriação do gênero notícia. Trata-se da

maneira como as alunas pensaram em iniciar o primeiro parágrafo. As possibilidades levantadas por elas para começarem o texto foram: “*nessa manhã*”, “*em uma manhã*”. As estudantes, no entanto, não chegam a escrever nenhuma dessas possibilidades, abandonam-nas e optam por: *na manhã de Segunda-feira*... Assim explicaram essa substituição:

Pesquisador: Bom, aí vão, começam o texto. Vocês pensaram o seguinte: “nessa manhã”, “em uma manhã”... tudo isso pensaram pra começar o enredo. A G.: “não, tem que ser mais objetivo, né.” E, nessa de ficar mais objetivo, optaram por: “na manhã de segunda-feira, 26... G.: é mais direto do que ficar colocando “em uma manhã”, onde você não dá idéia de que manhã seria.

J.: parece que você vai fazer uma narrativa

G.: é

J.: um dia, certo dia...

G.: se tem que ser objetivo.

J.: “na manhã” era o mais...

G.: Acho que “na manhã” ficava mais direto e chegava ao ponto

Ou seja, a forma “*em uma manhã*” caberia mais para um texto narrativo. Este texto, o narrativo, possui formas já cristalizadas socialmente para marcar sua temporalidade. São bastantes usuais, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua, as formas citadas pelas estudantes: “*em uma manhã*”, “*nessa manhã*”. Porém, esses usos fazem remissão a uma temporalidade indefinida, não condizente com o gênero notícia. Neste, a circunstância temporal precisa ser exata: qual manhã? De que dia, mês, ano? É um texto que precisa informar ao leitor o como, o onde, o quando, o que, o porquê dos fatos, razão pela qual tais formas não estavam condizentes com o gênero. A opção, então, foi o uso de “*na manhã*”, seguido de complementos: informação do dia da semana e dia do mês do acontecimento do fato.

Salientamos também que os sujeitos reconheceram a existência da seqüência narrativa e do gênero notícia e a eles se alçaram na ocasião de produção do texto. Lembraram que são

seqüências/gêneros existentes em circulação, considerando que não estavam construindo um gênero (notícia) absolutamente novo, exclusivo.

Isto nos faz lembrar Bakhtin, quando postulou que cada esfera do uso da língua potencializa os seus próprios gêneros, determinando as formas genéricas e relativamente estáveis de manifestação dos discursos. Essa propriedade dos gêneros, de serem formas relativamente estáveis de manifestação de discurso, reflete os modos de sistematização e/ou normatização historicamente construídos pelos sujeitos em seus processos interacionais, os quais, para estabelecerem relações dialógicas com seus interlocutores, necessitam atualizar normas e restrições lingüístico-discursivas e temáticas que regem as práticas sócio-culturais.

Vamos agora recapitular novamente o primeiro parágrafo antes de prosseguirmos:

Na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, faz uma vítima.

Ainda no que diz respeito a esse primeiro parágrafo, uma outra construção saltou aos nossos olhos: a data do fato aparece simplesmente como sendo 26, entre vírgulas, sem a inserção do mês e ano. Por que não usaram, por exemplo, 26 de outubro de 1999 ou 26/10/99? Ou simplesmente 26 de outubro? Fizemos essa pergunta a elas, posteriormente:

Pesquisador: olha, chamou muito a minha atenção essa maneira de vocês colocarem o dia 26 entre vírgulas, como vocês colocaram aí, vejam (Pesquisador mostrando no texto escrito).

G./J.: ahram.

J.: ah, em jornal aparece isso bastante assim.

P.: dessa maneira, né?

J.: aparece muito idade assim, de pessoa.

P.: idade, né, fulano de tal, 35. Às vezes nem colocam o ano, né? Colocam 35 e assim por diante

J.: ah, é bem direto. É como se fosse um apostrofo, que nessa segunda-feira é o mesmo 26.

Pelo que tinham observado nas leituras de jornais que já fizeram, o tratamento dado às datas é da maneira como fizeram, simplesmente colocando o dia do acontecimento entre vírgulas. O objetivo é ser bem direto, salienta J. Há realmente muita coincidência dessa passagem do texto das alunas com a normatização feita pelo Manual de Redação do Jornal O Estado de São Paulo do seu próprio texto (op.cit.:124/125):

2- Dias da semana

a) Use no texto, de preferência, a forma completa: Segunda-feira, Quarta-feira. Nos títulos, se necessário, recorra à abreviada: Segunda, Quarta...

3- Dias do mês

a) Não use o nome do mês se a data a que você se refere estiver compreendida nos 30 dias seguintes. Supondo-se a edição de 20 de setembro, notícias sobre o dia 30 de setembro ou 16 de outubro sairiam desta forma: O estádio reabre-se (no) dia 30. / Feira de informática começa (no) dia 16 (e não dia 16 de outubro).

g) ... Nunca, porém, adote no noticiário formas como: A festa começa em 4/8. / O presidente dos EUA visitará o Brasil em 9/2/98.

Ou seja, as alunas não usaram as formas que exemplificamos acima (26 de outubro de 1999 ou 26/10/00) porque não são usadas em jornais. Demonstram ser leitoras de jornais ou revistas e ainda atentas, pois fazem referência a detalhes do texto jornalístico que se confirmam como verdadeiros à luz do referido manual. Sendo a mãe de J. jornalista, não é difícil supor que o ambiente onde vive seja impregnado pelo mundo jornalístico e suas respectivas convenções.

Tais comentários mostram o que elas conhecem sobre este gênero e esse conhecimento advém, muitas vezes, da circulação imaginária do mesmo. É possível, então, apreendermos de que maneira expressam a configuração textual do gênero e os recursos lingüísticos utilizados para realizá-lo.

Novamente nos referindo ao primeiro parágrafo, nele encontramos a segunda preocupação da dupla em relação aos aspectos formais da língua. Escrevem o nome da favela, Rossinha, com “ss” e se dão conta de que a grafia correta pedia “c”.

A revisão da grafia da palavra “Rocinha” foi uma revisão de um aspecto formal, não interferindo no processo de construção do sentido do texto. Queremos deixar aqui um questionamento: será que o erro gráfico não é o que mais “fere” e o que menos “interfere” no processo de construção do sentido do texto escrito?

Passemos à escrita do segundo parágrafo. A dupla manteve o seguinte diálogo, quando iniciaram-no:

G.: faz uma vítima. *Agora a gente explica. Ponto.*

J.: a menina...

G.: a menina... *vamo dar um nome. Sei lá, favela, não vamos dar um nome muito sofisticado. A menina... Paula!*

J.: *pode ser*

G.: *Paula, o que? Paula Silva?*

J.: *é, pode ser*

G.: *nome comum, né? A menina Paula Silva...*

J.: *Paula da Silva (longa pausa) dormia...*

G.: *em sua casa... dormia juntamente com seu irmão.*

J.: *não, tem que colocar tipo... se ela já tava ruim, o irmão também taria, se eles dormiram juntos. Então tem que falar que o quarto dela era perto da cozinha: a menina Paula da Silva dormia em seu quarto perto da cozinha.*

G.: *não, você escreveu errado: próximo a cozinha, enquanto seu irmão descansava. É, no quarto de sua mãe?*

J.: (repetindo o que estava escrevendo): *próximo a cozinha...*

G.: *vírgula, né. Enquanto seu irmão descansava no quarto de sua mãe. Se não vai achar que tavam no mesmo lugar. Mãe, ponto.*

J.: *quando acordou...e chamou a menina para ir ao col... para ir brincar com ele...*

G.: *coloca o nome do irmão. Aí a gente coloca o nome dele. Acordou...*

J.: *ah, é. Seu irmão...*

G.: *vírgula. Ah, Roberto!*

J.: *ah, Roberto, não.*

G.: *João*

J.: *Não, João é muito comum.*

G.: *Mateus*

J.: *Adriano*

G.: com letra maiúscula, tá bom?

J.: ah, eu tô ruim pra digitar hoje.

G.: Adriano da Silva... espaço (relê a frase construída).

Por esse diálogo, podemos perceber que novamente há um planejamento, desta vez para formar o segundo parágrafo. Neste as alunas começam a explicar o que realmente aconteceu no episódio: o *como*, o *por que*. Incluem os personagens, buscam novas idéias, organizam-nas e redigem o parágrafo.

Vejamos agora como esse parágrafo foi sendo construído, a partir desse planejamento feito pela dupla, nesse momento:

Escrevem: *A menina Paula Silva* (em seguida fazem uma pausa, voltam o cursor para depois da palavra Paula, inserem *da*) e continuam: *dormia em* (pausa) *seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão descansava no quarto de sua mãe.* (pausa).

Terminada a frase, voltam o cursor até a palavra irmão, inserem uma vírgula e dão um nome para o irmão: *Adriano da Silva* (sem vírgula após Silva). Voltam o cursor no final da palavra mãe (final da frase) e fazem uma pausa.

Este foi um parágrafo marcado pelas adições. Todas elas foram feitas após uma leitura do que já haviam escrito. No primeiro caso, escreveram “*a menina Paula Silva*” e, depois de relerem esse início de parágrafo, inseriram “*da*”, *Paula da Silva*. No segundo caso, a mesma coisa: ao relerem a frase completa, perceberam que o nome do irmão não havia sido incluso. Foi feita, assim, a revisão do parágrafo. Vejamos, abaixo, a escrita deste com as adições feitas, escrita essa que se manterá como definitiva no texto considerado final pelas alunas:

“A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão, Adriano da Silva descansava no quarto de sua mãe.”.

Passemos agora às considerações da analista para esse segundo parágrafo, sublinhando a importância dessas inserções para a apreensão do gênero notícia pelas alunas.

O grau de informatividade exigido em um texto noticioso como este as fez dar um nome para a menina. Obviamente não caberia o uso de apenas “a menina”. O que é interessante salientar é que procuram um nome que não fosse sofisticado, para ficar condizente com o ambiente situacional da notícia: uma favela. Koch e Travaglia (op. cit.) salientam a importância da situacionalidade para o estabelecimento da coerência (p.70):

“... Sabe-se que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído, sendo responsável, portanto, pelas variações lingüísticas. É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.”

Nada impediria que a menina se chamasse Pâmela Albuquerque, por exemplo, afinal nomes como Pâmela não são restritos a ambientes de poder aquisitivo alto. O fator predominante aqui, a nosso ver, esteve mais atrelado a uma imagem das próprias alunas sobre como devem ser os nomes das pessoas moradoras de favelas: simples, fáceis, sem complicações. O importante é que houve uma preocupação em adequar o texto à situação imediata de comunicação.

Não obstante, o nome Paula Silva, que já era simples na concepção da dupla, torna-se mais simples ainda com a inserção do “da”: *Paula da Silva*. Essa escolha linguística nos chamou a atenção e perguntamos o porquê dessa atitude, na entrevista:

Pesquisador: Olha, que curioso o que vocês fizeram aqui em relação ao nome da menina, que era Paula Silva. Vocês chegaram a escrever, o nome inicial era Paula Silva. Mas acharam que ficaria melhor “Paula da Silva”. Inseriram o “da”.

G.: soa melhor. Eu acho que... Além de ser mais comum soa melhor, Paula da Silva do que Paula Silva.

Pesquisador: Vocês estavam procurando um nome comum, então o Paula da Silva provocava o efeito de sentido mais próximo desse nome comum do que Paula Silva, né?

G./J.: uhum, é.

O uso de Paula da Silva provocava mais fortemente ainda o efeito de sentido que buscavam, de um nome simples, usual, que pudesse caracterizar bem alguém oriundo de uma favela. Agora, o porquê do nome Paula da Silva estar associado à simplicidade, o porquê dessa imagem de nome comum, foge ao nosso propósito de análise. Esta é uma preocupação do analista do discurso, cujo olhar, neste caso, vai ao encontro do que diz Foucault (1968): “*ao contrário da de uma gramática, a questão que o discurso coloca é: como um enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar*” (p. 23). Creio que se pode tomar esta questão como guia e perguntar: a partir de que representações sociais foi inserido o nome Paula da Silva? Como não enveredaremos pelos caminhos da Análise do Discurso, permanece aqui a questão sem resposta.

Em seguida, as alunas resolvem aquele problema de coerência já apontado: existindo três pessoas na casa, como explicar o fato de apenas a menina ter se asfixiado? Para dar uma solução para essa incoerência, escrevem que o quarto da Paula ficava próximo à cozinha – razão da asfixia, e seu irmão descansava no quarto da mãe – razão por que ambos não foram

asfixiados. Sendo ou não boa a argumentação, atentaram para essa incoerência e procuraram solucioná-la.

Outra inserção feita pelas alunas foi a colocação de um nome para o irmão de Paula. Lembrem-se de que a dupla havia escrito inicialmente: *A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão descansava no quarto de sua mãe*, sem fazer referência ao nome do irmão. Porém, voltam ao texto, inserem uma vírgula e o nome do irmão, Adriano da Silva, depois de pensarem em nomes como Roberto, João, Mateus.

Perguntamos por que sentiram a necessidade de nomeá-lo:

Pesquisador: Aqui, olha isso aqui: “A menina Paula da Silva dormia em um quarto próximo a cozinha enquanto seu irmão descansava no quarto de sua mãe”. Escreveram isto, depois voltaram, colocaram vírgula após irmão e inseriram um nome, do irmão.

G.: é, porque se a gente não inserisse o nome, a gente ia ter que ficar tratando sempre por garoto, menino, ia ficar muito repetitivo.

J.: é, se colocasse o nome já ficava mais fácil, você podia ter mais opções para não repetir.

G.: pra não repetir durante o texto.

Inserindo um nome para o irmão, a dupla potencializaria elementos de referenciação no decorrer do texto, evitando repetições de mesmo item lexical. Essas repetições não são bem-vindas em um gênero como o noticioso, cuja linguagem deve ser clara, concisa e direta, ou seja, busca-se evitar qualquer ambigüidade. Mais uma vez a “circulação imaginária” pelo gênero está presente. O referido Manual de Redação faz alusão a essa intenção do texto noticioso (op.cit.: 15)

1- Seja claro, preciso, direto, objetivo e conciso. Use frases curtas e evite intercalações excessivas ou ordens inversas desnecessárias. Não é justo exigir que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto. (grifo do autor)

6- Não comece períodos ou parágrafos seguidos com a mesma palavra, nem use repetidamente a mesma estrutura de frase.

Com relação aos aspectos formais desse segundo parágrafo, há uma preocupação em colocar uma vírgula antes de inserirem o nome do irmão, possivelmente por se tratar de um aposto e, há também, uma exortação de G. para J., que estava digitando o texto, para que escrevesse o nome de Adriano com letra maiúscula. Este último problema, no entanto, não foi por falta de conhecimento de que nomes próprios são escritos com letras maiúsculas e sim por um erro de digitação.

Voltemos, então, ao fluxo seguido pelas alunas na elaboração do texto. Lembremo-nos de que após a inserção do nome do irmão, o cursor foi posicionado no final da frase, depois da palavra *mãe*. Logo em seguida, fizeram uma leitura de todo o segundo parágrafo, que haviam terminado de concretizar. Ficam satisfeitas com a sua escrita.

Terminada a leitura, iniciam a escrita do terceiro parágrafo. Vamos acompanhar, abaixo, o fluxo da escrita do mesmo:

Escrevem: *O garoto* (fazem uma pausa, inserem uma vírgula), continuam: *ao chamar sua irmã para brincar, percebeu que esta não acordava. Assustado por ser* (apagam a palavra *ser* e inserem a palavra *não*) *saber o que estava acontecendo, resolveu buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua mãe havia saído para trabalhar* (pausa)

Para completarmos a captura do processo de escrita, neste momento de elaboração do texto, transcreveremos, abaixo, o diálogo mantido entre a dupla durante a elaboração deste parágrafo, conforme nos mostrou a fita de vídeo:

J.: o garoto...

G.: o garoto, o que? O que você ia falar?

J.: chamou a menina pra brincar e ela tava desacordada

G.: o garoto, vírgula, ao chamar sua irmã para brincar, percebeu (*vírgula de novo?*) que esta não acordava. Ponto. Assustado... (G. dita todo o texto, oralmente, para a J. escrever)

J.: *na mesma linha?*

G.: *pode ser. É, na mesma linha. Assustado por ser novo...por ser mais novo? Não, por ser novo, né, porque senão vai ter que falar que ele é mais novo que ela.*

J.: *por ser novo... Aha, num dá pra saber se é novo. Assustado...*

G.: *por não saber o que acontecera?*

J.: *é, por não saber o que estava acontecendo*

G.: *é, por não... acontecendo, vírgula, resolveu... ou decidiu?*

J.: *resolveu buscar ajuda com os vizinhos, uma vez que sua mãe saiu para trabalhar.*

G.: *ahram. Resolveu buscar ajuda dos vizinhos?*

J.: *com os vizinhos... ajuda com os vizinhos (relê a frase)*

G.: *com os vizinhos, não*

J.: *dos vizinhos*

G.: *é, dos vizinhos, porque senão vai achar que os vizinhos tavam com ele. Dos vizinhos, vírgula, uma vez que sua mãe havia saído para trabalhar.*

Já no início da escrita do parágrafo podemos visualizar uma forma referencial para o irmão, Adriano da Silva: *o garoto*. Ou seja, conforme já era um intento das alunas, para evitar a repetição lexical, as estudantes lançam mão de outros elementos de referência, definidos por Koch (1998:20), como "*os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação*". Em outros momentos também presenciaremos tais usos com objetivos claros: não repetir, fazer um texto objetivo e recategorizar.

Em seguida, podemos observar, através do diálogo transcrito acima, que há uma desistência de explicitar no texto se o garoto é mais novo ou não do que a irmã. Se optassem por escrever a forma: *assustado por ser novo*, como disse J., teriam que dizer que Adriano é o irmão mais novo e isto lhes pareceu um dado irrelevante para o texto, por isso logo abandonado.

Retomando aqui as informações que trouxemos sobre o gênero notícia através de Van Dijk (1996), veremos que as alunas operaram uma seleção dos eventos que comporiam a

notícia. O fato de o garoto ser muito jovem, inexperiente e, por isso, a necessidade de ajuda de um adulto, não lhes pareceu um dado relevante para fazer parte da notícia. Concentraram-se no evento principal, ou seja, a irmã estava desmaiada, o garoto se assustou porque não sabia o que estava acontecendo e por isso resolveu pedir ajuda. Portanto, o conhecimento que as alunas revelam sobre o gênero notícia, nesse ponto, vai ao encontro de um procedimento real na elaboração de notícias pelos jornalistas: os eventos são ordenados pelo interesse ou importância decrescente, conforme nos explicita Van Dijk (op.cit.).

As alunas preferiram, então, a forma: *assustado por não saber o que estava acontecendo*. Mas, antes de optar por essa forma, G. cogita a forma acontecera para o verbo. Porém, J. foi enfática: *por não saber o que estava acontecendo*. Acontecera, estava acontecendo. Por que a opção pela locução verbal? Vejamos na entrevista:

Pesquisador: *Olha, na notícia, olha só o que aconteceu aqui. Vocês pensaram em colocar depois: “assustado por não saber o que acontecera”. Só que aqui, vocês chegaram até... alguém chegou até a ditar uma pra outra: “assustado por não saber o que acontecera”, aí, colocaram: “assustado por não saber o que estava acontecendo. Então, aqui, “o que estava acontecendo” ficou melhor do que “o que acontecera”.*

G.: *porque era um processo que ainda tava em desenvolvimento. Não tinha acabado, a menina tava desmaiada. Ele não sabia o que tinha acontecido. Então, não podia ser “acontecera”. Ficou ruim, tinha que ser tava acontecendo ainda. Ele não sabia o que tava acont... Ela não sabia o que tava se passando.*

Pesquisador: *tá, então, “estava acontecendo” é mais um verbo de ação, aquilo estava acontecendo naquele momento. Tá certo. Tá.*

Para as estudantes, o verbo *acontecera*, no pretérito mais-perfeito, indicava algo já terminado, já realizado. Como o episódio ainda estava em franco desenvolvimento, a forma composta *estava acontecendo* expressava melhor aquele momento. Este é mais um exemplo das escolhas lingüísticas que as alunas realizam, lançando mão dos modos básicos de arranjos utilizados no comportamento verbal: os eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Logo em seguida, segue-se mais uma escolha lingüística: após a escrita *de estava acontecendo*, surge a dúvida de qual verbo utilizar, se Adriano *resolveu ou decidiu* buscar ajuda. A opção foi pelo verbo *resolveu*. Em que um verbo se diferencia do outro, na opinião da dupla? Perguntamos a elas:

Pesquisador: *Bom, estava acontecendo, resolveu buscar ajuda dos vizinhos. Tá, próxima pergunta: vocês pensaram em “decidiu” ou “resolveu”. Optaram por ficar com “resolveu”. Percebeu que é... bom... estava acontecendo... decidiu buscar ajuda... Não, vocês abandonaram o verbo “decidiu” e ficaram com o verbo “resolveu” buscar ajuda.*

G.: *ah, acho que é porque soava melhor*

J.: *é, acho que... assim, ele não queria...*

G.: *ou ele chamava ou não. Não tinha que ficar pensando assim... apesar que os dois dão a mesma coisa, mas...*

J.: *dão, é...*

G.: *ele não tinha que decidir se a chamasse ou não. Ou ele chamava ou ele não chamava. Não tinha que ficar pensando sobre isso pra saber o que ele ia fazer. Ou ele chamava ou não. Acho que resolveu ficava mais direto, mais simples.*

Pesquisador: *Mais simples, né. O ‘decidiu’ tinha... como você falou, tinha que ficar.... eu vou.... pensando.*

J.: *pensando.*

Os dois verbos em questão são similares, portanto, com sentidos aproximados. Para as estudantes, o verbo *decidir* pressupõe que alguém reflita previamente sobre a atitude que irá tomar, demandando, em consequência disso, mais tempo. O caso era de emergência e não cabia, naquele momento, a dúvida de Adriano entre chamar ou não chamar os vizinhos. Por isso ele *resolveu*, imediatamente, sem pensar muito no que fazer. O verbo *resolver* lhes pareceu mais urgente e o verbo *decidir* pressupunha uma reflexão prévia.

Chamou-nos a atenção também, nesse parágrafo, a maneira como a dupla contextualiza o universo das pessoas menos favorecidas, trazendo para a narrativa um problema social real: a mãe deixa a casa para trabalhar fora e os filhos ficam sozinhos, aos cuidados do irmão mais

velho. Perguntamos, na entrevista, o que as inspirou a trazer um problema de tal natureza, para a narrativa noticiosa:

Pesquisador: a mãe havia saído pra trabalhar. Essa inserção de uma mãe que trabalha e tudo o mais. Vocês acham isso uma coisa comum, acontece no dia-a-dia, a mãe sai pra trabalhar, deixa a criança... deixa a criança sozinha.

G.: do jeito que tá hoje, não dá pra deixar só pelo pai. E a gente nem tratou se era mãe solteira. Tinha... ou se não era e... normalmente... os dois trabalham.

J.: e muito baixo, os dois têm que trabalhar. Ou mesmo a mãe consegue um emprego, o pai, não. É comum.

Podemos perceber, pelas respostas dadas, que G. e J. têm, de certa forma, um conhecimento da realidade sócio-financeira de muitas famílias brasileiras pobres. Tais famílias não conseguem sobreviver com o salário do homem apenas e precisam do salário da mulher. O problema é que as famílias não têm onde deixar seus filhos em segurança, como em uma creche por exemplo, deixando-os sós em casa. Isto mostra claramente o uso dos seus conhecimentos enciclopédicos.

Ainda em relação ao terceiro parágrafo, podemos perceber que as reflexões sobre a linguagem afloram a todo instante, até mesmo em se tratando da melhor preposição a utilizar. Há uma discussão, durante a sua elaboração, se o garoto resolveu buscar ajuda dos vizinhos ou com os vizinhos. A opção feita foi por ajuda dos vizinhos porque o uso da preposição com deu-lhes uma idéia de que os vizinhos estavam junto com o garoto, quando este foi pedir ajuda. Ou seja, a preposição com, neste caso, soou ambígua, razão do seu abandono.

Mas, será que a dupla passa a escrever o quarto parágrafo, logo após a escrita do terceiro? O software *genèse* e a fita de vídeo nos mostram que não. Quando terminam a escrita do terceiro parágrafo, a dupla resolve fazer uma leitura de todo o texto já escrito, na tentativa

de avaliá-lo, verificar se o que já haviam escrito estava a contento e também para descobrir quais informações ainda precisavam incluir.

O resultado dessa leitura pôde ser visto logo no primeiro parágrafo. Ao lê-lo (*na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, faz uma vítima*), G. lê fez uma vítima ao invés de faz uma vítima, como constava no texto escrito até então. Ou seja, muda o tempo verbal de presente, para passado. Quando percebem que, na leitura, espontaneamente haviam mudado o tempo verbal, optam pelo tempo passado e substituem-no. Após essa substituição, iniciam uma nova leitura do primeiro parágrafo e param no mesmo trecho. Desta vez inserem o advérbio *quase*, no texto - quase fez uma vítima.

Perguntamos à dupla o porquê da substituição do tempo do verbo fazer e também o porquê da inserção do advérbio *quase* no texto. Responderam, na entrevista:

Pesquisador: *Numa operação de releitura, vocês voltam ao primeiro parágrafo. Bom, acho que tinha parado aqui, né: saído para trabalhar. Ai, vocês voltam no primeiro parágrafo e mudam o tempo verbal do verbo "fazer". Explique essas mudanças. Olha só, deixa eu mostrar pra vocês, aqui olha, aqui dá pra gente acompanhar direitinho. Onde que está? (tentando encontrar o trecho). Vocês mudaram pra "fez": "na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, faz uma vítima". Ai vocês colocaram: "quase fez uma vítima", mas, antes vocês mudaram o tempo verbal: fez uma vítima.*

J.: *é que já tinha passado*

G.: *já tinha acontecido*

Pesquisador: *que já tinha, mas o verbo fazer aqui, o faz também não dá essa idéia?*

G.: *é que na hora de ler, a gente achou melhor fez mesmo. Acho que... É os dois dão o mesmo sentido, tem o mesmo... é... dão... tão... dão a entender a mesma coisa, só que acho que na hora de ler se encaixou melhor o fez. A gente releu todo esse parágrafo de novo e a gente achou que fosse... que ficasse melhor o fez.*

Pesquisador: *o fez. J. inseriu: quase fez uma vítima. Até deu a explicação: quase fez, porque ela não morreu. Então por isso a inserção, né? Era só pra confirmar.*

Vamos completar essas respostas das alunas com o diálogo que mantiveram exatamente nesse momento de substituição e de inserção, conforme nos mostrou a fita de vídeo:

G.: Vamo vê como tá ficando. Relê o texto já feito: na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, fez uma vítima. (Lê fez uma vítima, e não faz uma vítima como estava escrito).

J.: fez uma vítima?

G.: fez

J.: é, fez

G.: (volta a reler o texto, no início, e pára na palavra vítima): na manhã de Segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, fez uma vítima

J.: quase fez uma vítima, porque ela não morreu.

G.: ah, é. (Inserem o advérbio e voltam a reler, indo até o final do texto até então escrito).

A intenção das alunas, com este processo de releitura e nos demais que se seguirão ao longo do texto, é constatar se suas idéias estavam sendo expostas de modo organizado, claro e coerente. O verbo *fazer*, no passado, foi melhor absorvido, pois um jornalista quase sempre escreve sobre um fato que já aconteceu, para informá-lo ao leitor. Como o episódio já havia acontecido, o verbo *fazer*, no passado, foi a melhor opção.

O episódio não vitimou ninguém, por isso a inserção do advérbio *quase*: *quase fez uma vítima*. Portanto, certificam-se de que todos os pressupostos importantes dos raciocínios, mesmo sendo óbvios, sejam efetivamente claros para o leitor. O primeiro parágrafo, só então, adquire a sua forma definitiva:

Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, quase fez uma vítima.

A leitura continua, passando pelo segundo e terceiro parágrafo, porém, estes não sofrem nenhuma revisão. Posicionam, então, o cursor no final da última palavra escrita no terceiro parágrafo: *trabalhar* e inserem um ponto final. Novamente queremos enfatizar que a produção empreendida pelas alunas é um processo recursivo e cíclico. Por várias vezes as estudantes interromperam o texto que estavam escrevendo para revisarem-no.

Uma vez satisfeitas com a revisão empreendida, passam a escrita do quarto parágrafo. Vejamos o que se passou entre a dupla, durante a escrita do mesmo, de acordo com a fita de vídeo:

G.: aí tem que falar... que nem... aí a gente pode dar o nome do vizinho.

J.: isso

G.: um de seus vizinhos...

J.: chamou a polícia e demorou a chegar

G.: não, primeiro ele deve ter ido lá ver e ter percebido que... ele sentiu cheiro de gás e chamou os bombeiros.

J.: é isso. Chamou a polícia, né, É, bombeiros...

G.: tanto faz, bombeiros, polícia

J.: chamou o socorro

G.: não, tem que ser objetivo, né Ju.

J.: ah, mas é objetivo, socorro

G.: é, tudo bem. Então, como a gente fala agora? Sua mãe saiu cedo pra trabalhar. Então, tem que falar: um dos vizinhos, percebendo a aflição do garoto, é, resolveu ir até sua casa para ver o que acontecia.

J.: não, não precisa dizer, diz assim: um de seus vizinhos, põe o nome, foi até a casa, sentiu um forte cheiro de gás.

G.: e decidiu chamar um...

J.: e percebeu que se tratava de asfixia, chamando assim o socorro.

G.: uhrum, então vai... Um de seus vizinhos (repetindo o que se escrevia) vírgula, pode ser Roberto, agora.

J.: ah, Roberto de novo?

G.: eu não sei se ele... que nome?

J.: José

G.: maiúscula, Ju.

J.: ah, porque eu esqueço

G.: José com acento. Um de seus vizinhos, José o que? Pereira?

J.: (consente com a cabeça).

G.: um de seus vizinhos, José Pereira, vírgula.

J.: foi ao... foi até o local. Tá bom ou bota outra?

G.: *ahram. Foi até o local e percebeu que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás.*

J.: *não, foi até o local.* Foi até o local, vírgula, percebendo que se tratava...

G.: *de asfixia. Tem que falar que foi provocada por um vazamento*

J.: *asfixia*

G.: *provocada por um vazamento de gás. Relê a frase: Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local, percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, vírgula, chamou a polícia?*

J.: *chamou o socorro.*

G.: *chamou...*

J.: *o socorro pensa que... não, chamou*

G.: *chamou o que? Ajuda? Não.*

J.: *o socorro devido. O socorro...*

G.: *o socorro necessário?*

J.: *chamou os bombeiros, sei lá. Chamou os médicos. É, médicos.*

G.: *não J., isso não é médico, é bombeiro, polícia. Põe bombeiro, vai.* Relê a frase: Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local, percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, chamou os bombeiros . Ponto.

Novamente um planejamento do texto é feito pelas alunas. Percebemos que este é empreendido a cada início de parágrafo. Nesses planejamentos, novas idéias vão surgindo, seguida de uma organização das mesmas, sempre de acordo com a situação de comunicação envolvida: a apreensão de um gênero do discurso chamado notícia.

Abaixo, visualizaremos como a escrita do parágrafo fluiu:

Escrevem: *Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local* (pausa curta, inserem uma vírgula e continuam), *percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, chamou* (pausa) *os bombeiros,* (pausa, tiram a vírgula e inserem ponto final).

O primeiro ponto que gostaríamos de focar, neste quarto parágrafo, é, novamente, a preocupação da dupla com a coerência do texto. O vizinho não poderia ter chamado a polícia simplesmente, somente pelos argumentos do garoto, sem ter ido até a casa e verificado o que

efetivamente estava acontecendo. Por isso, G. exorta: *não, primeiro ele deve ter ido lá ver e ter percebido que... ele sentiu cheiro de gás e chamou os bombeiros.*

Em seguida podemos vislumbrar uma preocupação envolvendo a configuração do gênero notícia. Quando J. disse: *chamou o socorro*, foi logo repreendida por G.: *não, tem que ser objetivo, né J.* Ou seja, apenas o socorro não caberia nesse gênero: que socorro? O socorro deveria ter um nome: polícia, bombeiros, médicos etc. Como informar ao leitor, escrevendo apenas socorro?

Como o uso de *socorro* ficou muito amplo, tentaram nomeá-lo, mas muitas dúvidas surgiram em torno de quem chamar (bombeiros, médicos, polícia?). Por que tanta dúvida sobre que órgão mobilizar nesse momento de emergência? Perguntamos a elas, na entrevista:

Pesquisador: bom, ficaram numa dúvida cruel sobre o que chamar, se a polícia, se o socorro devido, necessário, socorro. Aí escolheram bombeiro.

G.: porque socorro deveria ficar estranho, tinha que especificar que tipo de socorro que é, porque normalmente notícias de jornais especificam. Aí a J. disse que era melhor médico. Mas num... acho que pela foto não era um médico assim. E acho que a polícia viria com todo equipamento que tava lá, com aquela máscara de gás...

J.: é os bombeiros tavam preparados assim... tão preparados...

G.: acho que tão preparados pra atender a alguma emergência.

J.: não só pra atender, assim, a parte médica, os primeiros socorros, mas também saber o que ti... do gás mesmo, o vazamento, pra não ter nenhum incêndio. Eles faziam os dois. Agora os médicos só cuidariam da vítima e a polícia não teria nada a ver.

Pesquisador: aí vocês resolveram colocar bombeiro, por esse motivo. Tá.

A foto dada como proposta de redação parece ter gerado todo esse impasse, aliada ao conhecimento que tinham sobre esses órgãos públicos que poderiam ser mobilizados nessas situações. A polícia foi descartada, pois não fazia uso de equipamentos como máscaras de gás. Os médicos, por sua vez, apenas tratariam os pacientes e não resolveriam o problema de incêndio, que era um risco em potencial. Os bombeiros foram a escolha certa: prestavam socorro ao mesmo tempo que atentariam para a questão do incêndio, resolvendo o problema.

Ainda em relação à configuração do gênero, chamou-nos a atenção a escolha de “*foi até o local*” para se referirem ao lugar do vazamento, ou seja, a casa de Paula e Adriano: *um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local...* Pedimos a dupla, na entrevista, que falasse um pouco dessa escolha:

Pesquisador: *Olha, chamou minha atenção a colocação de “foi até o local”. Isso lembra muito jornal realmente. Porque eles é que falam, né, geralmente, nas notícias: olha, foi até o local... O local do acidente. Falem um pouco dessa escolha, de “foi até o local”.*

G.: *é que a gente também já tinha falado sobre... é... onde... já tinha especificado onde era... onde tinha acontecido. Então, a gente não precisava especificar de novo. Podia deixar assim, de uma maneira mais simples e... e que também dava pra entender, já que era naquele local... que era nesse... nesse lugar que tava acontecendo.*

J.: *É mesmo você fala, faz uma notícia, você já pensa nos textos jornalísticos que se tá acostumado a ler. Comum você fazer isso, usar o que eles usam.*

Pesquisador: *com certeza. Tá.*

O uso de “*foi até o local*” foi escolhido por duas razões: primeiro porque o texto já explicitava anteriormente a localização do fato: na residência de Paula e Adriano. Portanto, o uso de *o local* serviu como elemento de referência, recategorizado, enquadrado dentro das expectativas do gênero jornalístico. A segunda razão de tal uso foi porque a dupla acreditava que o uso de tal termo faz parte do universo lingüístico dos textos jornalísticos. Este é mais um exemplo do que tais sujeitos demonstraram conhecer sobre o gênero notícia e sobre a configuração textual que têm dele, trazendo os recursos lingüísticos que acreditam fazer parte deste gênero.

O mesmo critério foi seguido para a escolha do nome da menina e do irmão: nomes simples, comuns, que combinem com o ambiente de uma favela, bem como para a escolha do nome do vizinho: José Pereira – um nome bastante usual e de grande circulação.

A preocupação com a forma, nesse parágrafo, não se diferencia das preocupações outrora demonstradas: vírgula por se tratar de aposto, acentuação, letra maiúscula em nomes próprios (exortação por erro de digitação).

Seguem, então, para a elaboração do quinto e penúltimo parágrafo, mas apenas o fizeram após terem lido e examinado a escrita do quarto parágrafo. Este não sofreu nenhuma revisão. Passemos ao diálogo mantido entre as duas, quando se puseram a escrevê-lo:

J.: o forte cheiro de gás assustava, pois podia provocar um incêndio

G.: uhum

J.: ih! A gente pode colocar que...

G.: coloca assim, que o forte cheiro de gás, ele deixou a população do bairro alerta por causa, por que podia aconte... é...

J.: incêndio, também porque as crianças tavam sozinhas em casa, e o menino não soube distinguir o que era para chamar ajuda antes.

G.: uhrum

J.: aí a menina foi pro hospital e agora passa bem.

G.: é. Fala assim: os bombeiros chegaram a tempo...

J.: com a che... isso.

G.: ou então, fala assim: com a chegada dos bombeiros, a situação se amenizou. Bombeiros a situação se amenizou (ditando para a J.)

J.: a situação se tranquilizou

G.: se amenizou. Se amenizou, vírgula, a menina foi socorrida e levada ao hospital sem grandes... como fala? Traumas?

J.: foi socorrida a tempo (repetindo o que escrevia)

G.: e levada para o hospital

J.: ao hospital ou para o hospital

G.: para o hospital. É, a população do bairro... a gente tem que falar que a população do bairro ficou mais calma porque... com a chegada dos bombeiros, eles acharam que... como eles iam resolver a situação, não tinha mais risco de ocorrer uma explosão.

J.: (lendo o que escrevia): não tinha risco de ocorrer um incêndio.

G.: e a vizinhança,, ou então, e os moradores do bairro...

J.: e os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não...

G.: haveria nenhum incêndio

J.: com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio.

Planejaram, novamente, antes de começar a escrever o parágrafo. À medida que planejavam, as idéias iam surgindo, iam sendo acatadas ou não; se acatadas eram organizadas e redigidas. Vejamos como o texto foi sendo escrito:

Escrevem *Os* (apagam. Com este artigo pensaram em começar o parágrafo com “os bombeiros”). Optam por: *Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo* (pausa) *e levada para o hospital.* (pausa) E em um jato terminam: *E os moradores da favela se tranqüilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio* (não põem ponto final).

Depois de deliberarem sobre o assunto que iria compor o quinto parágrafo, decidem iniciá-lo por: *os bombeiros chegaram a tempo*, chegando a concretizar a escrita do artigo *Os*. Mas desistem e optam por: *com a chegada dos bombeiros*. Por que essa decisão? Perguntamos à dupla, na entrevista:

Pesquisador: *Vocês pensaram em dizer o seguinte: “os bombeiros chegaram a tempo”. Mas escreveram: “com a chegada dos bombeiros”, logo no primeiro... aqui nesse parágrafo: “os bombeiros chegaram a tempo”. Mas, não, “os bombeiros chegaram a tempo” não ia ficar legal, não. Aí ficou muito melhor pra vocês: “com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou”.*

J.: *é porque aí você podia emendar...*

J.: *os bombeiros chegaram a tempo, aí se tinha que colocar ponto, fazer outra frase. Aí num ia ficar direto.*

Pesquisador: *e aí “com a chegada” emendava já como é que... como estava a situação...*

G.: *e o assunto também da pop... da vizinhança que tava tentando se acalmar também. Já dava pra emendar os dois, se não ia cortar muito, ia quebrar muito.*

Se optassem por iniciar o parágrafo com: *os bombeiros chegaram a tempo*, achavam que deveriam encerrar essa frase e iniciar uma outra. O raciocínio é válido porque o verbo

chegar é intransitivo. Tendo que iniciar uma nova frase, o texto não ficaria “direto” como queriam, e como achavam que o gênero notícia requeria uma certa objetividade, optam por “*com a chegada dos bombeiros*”, pois o uso desta construção implicaria em uma continuação, expondo as conseqüências da chegada dos bombeiros: a situação se amenizou e a menina foi levada para o hospital – numa única frase.

Isto nos faz lembrar Possenti (1998) quando afirma que interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. É provavelmente uma enorme perda de tempo ensinar a alunos de Ensino Fundamental que existem diminutivos e aumentativos, para, em seguida, solicitar que efetuem exercícios do tipo “dê o diminutivo de”, “dê o aumentativo de”. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para as suas mais diversas opções. E foi exatamente o que as estudantes fizeram: operaram sobre a linguagem, excluindo um período simples para incluir um período composto, evitando frases entrecortadas, o que quebraria o raciocínio. A apreensão do gênero foi o motor que as impulsionou nessa construção: queriam ser diretas, pois o gênero assim o exigia.

Em seguida temos mais uma escolha lingüística empreendida pelas alunas: o verbo *tranqüilizar* foi preterido ao verbo *amenizar*. Perguntamos, na entrevista, por que a opção pelo verbo *amenizar*:

Pesquisador: *Bom, a situação se amenizou. A escolha do verbo amenizar aqui. Poderia ser a situação se acalmou, a situação melhorou... tantos outros sinônimos, mas vocês colocaram amenizou.*

J.: *ah, fica mais sutil, ah, que melhorou a situação, que não... aí não melhorou, assim, que não foi... a menina ainda tinha que socorrer. Se amenizou porque foi uma coisa do que podia ter acontecido, foi uma pequena parte que eles acalmaram, que não aconteceu nenhum incêndio, mas a menina ainda não tava bem, então não tinha melhorado, parece que melhorou é completamente bom, é quase bom.*

Pesquisador: *aí ficou amenizou. Tá. Ok.*

O verbo amenizar foi eleito porque sugere tranquilidade para uma situação conflituosa, sem concluí-la definitivamente. Como já sublinhamos, G. e J. fazem uso das diversas formas lingüísticas disponíveis para a construção de seu texto. Este é mais um exemplo das escolhas que operam, e todas muito conscientes.

As escolhas lingüísticas aparecem com alguma transparência em mais dois momentos, nesse parágrafo: Primeiramente, ficam em dúvida se a menina foi levada ao hospital ou para o hospital. Optam por para o hospital. Perguntamos qual seria a diferença no uso de tais preposições:

Pesquisador: Pensaram depois, na continuidade, em dizer o seguinte: “a menina foi socorrida a tempo e levada ao hospital”. Esse “ao”, só que vocês optaram por algo diferente, olha, optaram por “para o hospital”. “A menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital”.

G.: acho que fica mais simples, num fica? Eu acho que dev... dá... entende fácil e é mais simples. É a mesma idéia do ‘ao’, mas na hora de você ler, acho que é mais fácil de pegar.

J.: se usa mais ‘para’.

Pesquisador: é, se usa mais, já é mais fácil. Ok.

Aqui está clara, mais uma vez, a apreensão do gênero notícia. O uso contraído da preposição *a* mais o artigo *o*, *ao*, pareceu-lhes mais formal, não muito usual no gênero jornalístico. A preposição *para* é mais simples e de fácil apreensão na leitura e é mais utilizada em tais textos, pela percepção das alunas. Esta, portanto, foi uma suposição da dupla. Fomos procurar no referido Manual de Redação se havia alguma recomendação sobre o uso de uma ou de outra preposição. O que encontramos foi (p.22):

“A algum lugar e não em. Com verbos de movimento, use a e não em: Fui ao teatro (e não no)... /Levou os filhos ao circo.”

O pensamento da dupla, portanto, difere da exortação do Manual. Num segundo momento a dúvida gira em torno de dois verbos: não ocorreria nenhum incêndio ou não haveria nenhum incêndio? A opção foi pelo verbo ocorrer. Por que? Perguntamos, na entrevista:

Pesquisador: *continuando:* “e os moradores se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio”. Mas, no lugar de dizer “ocorreria”, vocês cogitaram o verbo “haver”: “não haveria nenhum incêndio”. Só que vocês ficaram com “ocorreria”, mesmo. Vocês chegaram a cogitar, olha, “os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não haveria nenhum incêndio”.

J.: *é que ocorreria dá mais idéia de ação, porque haveria, não sei.*

G.: *a gente tá mais pro texto jornalístico mesmo*

Pesquisador: *com essa coisa de linguagem jornalística. Ocorreria tem mais a ver do que haveria, né, por exemplo.*

J./G.: *uhum.*

Pesquisador: *tá.*

Um jornal está envolvido com fatos, com acontecimentos, com ação. O verbo *ocorrer* revelaria melhor esse universo do que o verbo *haver*, por exemplo, na opinião delas.

Passam, então, a compor o último parágrafo, que foi de rápida decisão, embora seja o maior. Os momentos mais importantes do diálogo mantido entre as estudantes durante a elaboração deste parágrafo foram:

G.: *temos que colocar o que, porque ocorreu o vazamento. Onde a gente falou... a gente não falou como ocorreu o vazamento e porque ocorreu. Tem que falar que esse vazamento se deu...*

J.: *durante a noite*

G.: *durante a noite porque a mãe tinha esquecido a válvula do fogão meio aberta.*

J.: *repetindo o que escrevia: se deu durante toda a noite devido a descuido ...*

E o texto escrito é elaborado de acordo com o diálogo que mantêm. Vejamos como o parágrafo foi sendo construído:

Escrevem: *O vazamento se deu durante toda a noite* (pausa, inserem uma vírgula), *devido a um descuido da mãe que* (pausa) *não percebeu que a mangueira estava* (pausa)

Nesse momento, posicionam o cursor depois da palavra mangueira e inserem: *que ligava o butijão ao fogão*. O cursor, então, volta a ser posicionado depois da palavra estava e inserem solta (pausa).

Recapitulando o trecho acima: *O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um descuido da mãe que não percebeu que a mangueira que ligava o butijão ao fogão, estava solta*

Neste momento, a escrita do parágrafo é interrompida e as alunas voltam ao quinto parágrafo para lerem-no. A impressão que temos é que com essa leitura as estudantes buscam o fio condutor do texto e conferem se há falta de alguma informação importante para compô-lo, para, então, concluí-lo. A leitura do quinto parágrafo gera, também, mais uma revisão, feita no seguinte trecho:

... e levada para o hospital. E os moradores da favela...

Nele, as alunas apagam o conectivo e e transformam o artigo *os* em letra maiúscula. O quinto parágrafo, depois da alteração, ficou assim:

Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio.

Assim se posicionaram, na entrevista, em relação a esse apagamento:

Pesquisador: *Verifique a operação dessa retirada do “e”. Vocês estavam falando, tentem recapitular.*

G.: *é porque o ‘e’ daria assim... quando você coloca ‘e’, é a continuação ainda da mesma idéia. Seria a da menina. E a gente não, a gente ia falar dos moradores, então o e não caberia aí.*

Pesquisador: *não caberia, então vocês colocaram ponto e começam uma nova frase?*

G.: *é.*

As alunas acharam que o uso da conjunção aditiva *e* estava inapropriado, pois a mesma pressupõe a continuação de uma idéia. Como a conjunção foi colocada após um ponto final, quando um nova idéia estava sendo colocada no texto, seu uso foi abandonado.

Somente após essa revisão, a dupla retoma a escrita do último parágrafo. Posicionam o cursor depois da palavra *solta* e inserem um ponto final. Continuam na mesma frase: *Esta sem mais declarações*, (pausa) *apenas* (pausa) *pediu um maior investimento do governo na construção de creches* (pausa e em apenas um jato, terminam:), *alegando que era necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com grande frequência e que nem sempre tem conseqüências mínimas* (pausa)

Assim, terminam efetivamente a escrita do último parágrafo. Imediatamente põem-se a lê-lo. Desta vez a revisão fica por conta da inserção de um acento no verbo *ter*, *...nem sempre têm conseqüências mínimas*. Após essa acentuação, permanecem com o cursor posicionado após o verbo *têm* por um bom tempo: nesse momento estavam fazendo uma leitura de todo o texto escrito.

Antes de comentarmos sobre as conseqüências dessa leitura, no texto, algumas considerações se fazem necessárias sobre este último parágrafo em relação à apreensão do gênero notícia. Quando planejaram a escrita de tal parágrafo, a primeira preocupação da dupla gira em torno da seqüência Q-Q-Q-O-C-PQ (quem, o que, quando, onde, como, porque). As alunas percebem que não haviam informado *o como* e *o porquê* do episódio. Deviam, então, completar o texto com estas informações e encerrá-lo.

Antes de qualquer comentário nosso, é importante lembrarmos aqui, novamente, Bakhtin para quem os gêneros exibem formas relativamente estáveis de manifestação do discurso, trazendo, assim, marcas lingüísticas geralmente previsíveis e identificáveis de imediato pelos sujeitos na superfície textual. De acordo com Bakhtin, essas formas relativamente estáveis podem ser pensadas até como necessárias para que os sujeitos-falantes estabeleçam interações verbais, uma vez que não construímos sentidos originais cada vez que enunciamos, o que levaria à impossibilidade absoluta de qualquer interação.

Ter uma certa previsibilidade no uso dos recursos lingüísticos, na realização dos enunciados, não significa que os sujeitos não possam selecionar outras formas lingüísticas para dizer o que têm a dizer, nem que os gêneros discursivos estão submetidos a formas fixas as quais os sujeitos devem usar. Essas construções, ao contrário, são fórmulas históricas que surgiram ao longo do tempo e de práticas sociais resultantes do trabalho lingüístico empreendido pelos sujeitos em suas relações sócio-interacionais, como já expusemos. Basta frisarmos as inúmeras escolhas lingüísticas empreendidas pela dupla ao longo do texto, salientadas nessa análise.

O conhecimento da existência de tal seqüência por parte das alunas foi importante para que elaborassem um texto dentro de um gênero atentas às características gerais que o

configuram, necessárias para atender ao propósito desse gênero: informar, relatar fatos de interesse do público. O Manual de Redação já referido assim enfatiza (op.cit.: 17):

25- Nas matérias informativas, o primeiro parágrafo deve fornecer a maior parte das respostas às seis perguntas básicas: o que, quem, quando, onde, como e por quê. As que não puderem ser esclarecidas nesse parágrafo deverão figurar, no máximo, no segundo, para que, dessa rápida leitura, já se possa ter uma idéia sumária do que aconteceu.

A necessidade de serem explícitas, de informar os detalhes ao leitor, também as motivou a fazer a seguinte inserção: *mangueira que ligava o botijão ao fogão*. Perguntamos sobre o porquê dessa inserção, na entrevista:

Pesquisador: *Olha só, onde que está aqui...uhm... aqui: “o vazamento se seu durante toda a noite devido a um descuido da mãe que não percebeu que a mangueira estava...” Escreveram até aqui. Pararam, pensaram, voltaram o cursor em mangueira e inseriram: “mangueira que ligava o botijão ao fogão”.*

G.: *é porque... ia falar que... a gente ia falar que... é... não percebeu que a mangueira estava aberta; a gente ia falar isso, né. Mas que mangueira tava aberta? Não tava dando pra entender. A gente tava falando de gás, mudou, é, assim... quando a gente colocou mangueira, não liga muito com gás. Então a gente resolveu especificar: que a mangueira que ligava o botijão de gás ao fogão, pra falar que tava ligada ao gás.*

Pesquisador: *que tava ligada ao gás, né.*

Ou seja, o grau de informatividade exigido no gênero notícia as impulsionou a informar sobre qual mangueira estavam se referindo: *a mangueira que ligava o botijão de gás ao fogão*.

Outros pormenores sobre a configuração textual do gênero são trazidos pelas alunas, nesse parágrafo. Vejamos a explicação delas para o uso de *Esta sem mais declarações*, quando questionadas:

Pesquisador: *Por que a escolha de 'sem mais declarações'?*

J.: *é porque é próprio de texto jornalístico.*

Para as alunas, é praxe no texto jornalístico a expressão: *sem mais declarações*. É um recurso lingüístico próprio desse gênero, usado para finalizar a fala do entrevistado.

Outro detalhe importante foi o desfecho que deram para a notícia: a dona de casa pede a construção de creches para os filhos ficarem em segurança. A resposta delas, na entrevista, tem a ver com o gênero:

Pesquisador: *fale sobre o desfecho, gente, que vocês deram para a notícia: " a dona de casa pede a construção de creches para os filhos ficarem em segurança".*

J.: *ah, na notícia tava só contando, né, a história, aí acabou... O jornal acabou fazendo uma crítica, né.*

G.: *é comum ter uma crítica nas notícias. E normalmente é sempre ao governo. Então a gente logo pensou... pra... pra também dá um...*

J.: *pra não só contar o que aconteceu.*

G.: *a história que tava acontecendo*

J.: *pra ter uma interpretação, é uma...*

No diálogo acima, assinalam que também é praxe, nos textos noticiosos, não apenas relatar o episódio para o leitor, mas promover certas críticas. As pessoas sempre solicitam a construção de mais hospitais, creches, escolas, enfim, uma série de bem-feitorias sociais. Acreditam que os jornais são veiculadores dessas necessidades, também, aproveitando o espaço das notícias. É preciso notar, no entanto, que a crítica ao governo é feita pela mãe e não pela "jornalista", posição assumida pelas alunas. De qualquer forma, direta ou indiretamente, a crítica esteve presente no texto, contrariando uma exortação da área jornalística: o jornalista é desafiado a ser impessoal nos textos que escreve. O manual de redação e estilo do jornal O Estado de São Paulo escreve (p.17):

“Faça textos imparciais e objetivos. Não exponha opiniões, mas fatos, para que o leitor tire deles as próprias conclusões...” (grifos do autor)

Porém, com Van Dijk (1996), quando este mostrou o resultado de um trabalho efetuado pelo Grupo de Mídia da Universidade de Glasgow, vimos que a prescrição de “imparcialidade” das representações da notícia (de companhias radioemissoras públicas como a BBC) é posta em questão pela descrição tendenciosa das greves, em favor daqueles que estavam no poder, viés que pôde ser detectado especialmente em pequenos e sutis detalhes do relato noticioso (estilo, turnos em entrevistas, tomadas da câmara etc.).

O comentário das alunas evidencia que, embora a imparcialidade e a isenção sejam características tão difundidas pelos profissionais do setor, elas não acontecem na prática e as estudantes parecem saber disso. Embora ainda adolescentes, mostram-se leitoras atentas revelando conhecer nuances muito específicas do gênero.

Por último acentuam o verbo *ter*, desse parágrafo, pelo fato de, neste caso, o mesmo possuir um sujeito no plural. Questionamos sobre essa acentuação:

Pesquisador: depois, já no final, vocês acentuam o verbo ter.

G.: é porque tá no plural.

Pesquisador: tá no plural, né.

Mas será que o texto finalmente se encerra? Acima dissemos que o cursor permaneceu posicionado por um bom tempo após o verbo *ter*, depois de o terem acentuado. Nesse ínterim, iniciaram uma leitura de todo o texto, para checar se ainda havia alguma revisão que gostariam de empreender. E fazem-na. Voltam ao quinto parágrafo e substituem, no trecho abaixo, o seguinte:

Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou.

Apagam: *dos bombeiros*

Inserem: *do socorro* (pausa)

Depois, fazem o processo inverso:

Apagam: *do socorro*

Inserem: *dos bombeiros* (novamente)

É curioso que as alunas já tinham resolvido esse impasse e voltam ao mesmo ponto. A explicação para o abandono do socorro, simplesmente foi a mesma dada no primeiro momento em que tal impasse apareceu: o uso de socorro é muito genérico. Em um texto jornalístico esse uso não é bem-vindo, porque não especifica a modalidade do socorro, se médico, se dos bombeiros, se da polícia. Na verdade, J. insistia no uso de socorro, mas G. novamente a convenceu de que não era uma boa escolha para esse gênero.

Feitas essas últimas substituições, G. e J. encerram o texto. A pesquisa genética aqui empreendida, perseguindo os traços deixados pelas alunas, mostrou-nos que o texto definitivo da notícia foi o resultado de um trabalho, de uma elaboração gradativa, de transformações que se traduziram num período produtivo. Um trabalho que teve a duração de 38 minutos e 24 segundos, com 35 apagamentos e 23 substituições, de acordo com os relatórios emitidos pelo programa *genèse*.

Conforme salientamos no capítulo 4, antes de iniciarmos a entrevista com as alunas, solicitamos a elas que lessem o texto que produziram, impresso no papel. Nosso intuito era saber se, lendo o texto impresso após uma semana, as alunas gostariam de fazer alguma alteração. G. e J. leram este texto novamente e não quiseram fazer modificações; ficaram satisfeitas com o texto produzido.

Vejamos, então, o texto final, na íntegra, tal como elaborado pelas alunas e tal como impresso pelo programa *genèse*:

O PERIGO DENTRO DE CASA

Vazamento de gás provoca sérias consequências na periferia do Rio
Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, quase fez uma vítima.

A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão, Adriano da Silva descansava no quarto de sua mãe. O garoto, ao chamar sua irmã para brincar, percebeu que esta não acordava. Assustado por não saber o que estava acontecendo, resolveu buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua mãe havia saído para trabalhar.

Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local, percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, chamou os bombeiros.

Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de não ocorreria nenhum incêndio. O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um descuido da mãe que não percebeu que a mangueira que ligava o butijão ao fogão, estava solta. Esta sem mais declarações, apenas pediu um maior investimento do governo na construção de creches, alegando que era necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com grande frequência e que nem sempre têm consequências mínimas.

O que podemos, então, sintetizar da pesquisa genética acima empreendida? Como se deu a apreensão do gênero notícia por G. e J.? Começamos pela nossa primeira pergunta de pesquisa: o que as estudantes demonstraram conhecer sobre o gênero notícia? Antes, porém, é preciso enfatizar que a circulação imaginária pelo gênero pôde ser identificada em vários momentos, tanto no que diz respeito ao que demonstraram saber sobre o gênero, quanto na sua configuração textual e ainda, quanto aos recursos lingüísticos utilizados para realizarem o gênero.

- G e J. mostraram-se cientes de que o gênero notícia visa a relatar fatos de interesse do público, o que as levou a abandonar temas irrelevantes.
- Em relação à estrutura de uma notícia, identificamos as seguintes informações no texto e também na fala das alunas:
 - que a manchete deve ser curta, deve chamar a atenção do leitor para a leitura da notícia e, portanto, não deve conter todas as informações acerca do assunto, senão o leitor perde o interesse pela leitura do texto completo, pois a manchete já conteria todas as informações importantes;
 - a reflexão empreendida pelas alunas para a construção do *lead* foi a mesma usada quando da escrita da manchete: ao fazer o resumo das idéias essenciais do texto, o *lead* não deveria conter todas as informações-chave, senão o leitor perderia o interesse pela leitura completa da notícia;
 - embora tivessem conhecimento de que a seqüência Q-Q-Q-O-C-PQ fosse fundamental para o gênero em questão, a ordem em que esses elementos foram inseridos no texto, assim como a configuração textual dada a eles foram decididos pelas alunas. Este conhecimento levou-as também a promover muitas substituições, trocas, inserções etc. visando à adequação a essas exigências, pois sabiam da sua importância para a configuração do gênero.
- O grau de informatividade exigido em um gênero como o noticioso levou as alunas a tomar decisões no sentido de fazer algumas modificações no texto. Por exemplo, a vítima do vazamento de gás não poderia ser identificada como apenas “*menina*”. Nomearam-na, então, por Paula da Silva, por acreditarem que este é um nome simples, fácil, sem complicações e que caracterizava bem alguém oriundo de uma favela. Ou seja, de acordo com o imaginário

das alunas, as pessoas moradoras de favelas e de ambientes pobres devem ser identificadas por nomes usuais e simples.

O grau de informatividade exigido no gênero ainda levou as alunas a denominarem o que seria o *socorro*, quando da necessidade de pedir ajuda. O *socorro* deveria ter um nome: polícia, bombeiros, médicos etc. Levou as estudantes, por último, a fazer uma inserção no último parágrafo, informando ao público qual mangueira exatamente havia causado o vazamento: “*a mangueira que ligava o butijão ao fogão*”.

- O tempo verbal no passado é o mais usual numa notícia. Um jornalista quase sempre escreve sobre um fato que já aconteceu.
- Há um indício, no segundo parágrafo, de que as alunas operaram uma seleção dos eventos da notícia, ordenando-os pelo interesse ou pela importância decrescente, procedimento real entre os jornalistas. Nesse parágrafo, há uma desistência em explicitar se o garoto é mais novo ou não do que a irmã, porque isto lhes pareceu um dado irrelevante para o texto.
- Mostraram, também, ter consciência de que, embora a imparcialidade e a isenção sejam características tão difundidas pelos profissionais da área, elas não acontecem na prática, quando promoveram, no último parágrafo, uma crítica, pedindo, através da dona de casa, a construção de creches para os filhos ficarem em segurança.

A respeito da configuração textual dada pelas alunas ao gênero, identificamos que:

- De acordo com as observações feitas pelas alunas dos textos jornalísticos, a cidade do Rio de Janeiro é grafada sempre como Rio.
- Também é praxe, no texto jornalístico, o uso de datas apenas constando o dia do acontecimento veiculado, entre vírgulas (*na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento...*) e não as formas *26 de outubro de 1999* ou *26/10/99*.

- As locuções adverbiais “*em uma manhã*” e “*nessa manhã*” foram descartadas pelas estudantes para iniciar o texto, porque fazem remissão a uma temporalidade indefinida, não condizente o gênero notícia, no qual a circunstância de tempo precisa ser bem definida. De acordo com as alunas, as locuções adverbiais acima encaixam-se mais em uma narrativa.
- O gênero noticioso deve usar uma linguagem clara, concisa e direta. Para atender a essa necessidade, as alunas potencializaram elementos de referenciação no decorrer do texto, bem como uma nominalização.

No que tange aos recursos lexicais e escolhas gramaticais utilizados para realizar o gênero, pudemos perceber que:

- O substantivo “*transtorno*” foi rejeitado por estar impregnado de uma idéia de bagunça, de confusão e, como ansiavam transmitir a idéia de um acontecimento sério, o uso de “*sérias conseqüências*” pareceu-lhe mais adequado.
- O verbo *acontecer* no pretérito mais-que-perfeito foi preterido à locução verbal *estava acontecendo*, porque *acontecera* indicava algo já terminado e, como o episódio ainda estava em franco desenvolvimento, naquele momento do relato, a locução foi a melhor escolha.
- Adriano *resolveu* pedir ajuda dos vizinhos e não *decidiu*. *Resolveu*, na concepção das alunas, expressa rapidez na tomada de decisão, enquanto que o verbo *decidir* pressupõe uma reflexão prévia sobre a atitude a se tomar.
- Adriano resolveu pedir ajuda dos vizinhos e não com os vizinhos. Se Adriano buscasse ajuda com os vizinhos, estes deveriam estar junto a ele quando foi buscar ajuda.
- A menina foi levada para o hospital e não ao hospital. O uso contraído da preposição *a* com o artigo *o*, *ao*, é muito formal para o gênero jornalístico e por isso não muito usual também.

- A situação *se amenizou* com a chegada dos bombeiros e não *se tranqüilizou*. O verbo *amenizar* aponta para tranqüilidade, sem concluir a ação em definitivo.
- *Ocorreria* ou *haveria* nenhum incêndio? A opção foi pelo verbo *ocorrer*, porque um jornal está envolvido com fatos, com acontecimentos, com ação e este verbo revelaria melhor esse universo do que o verbo *haver*.

A pesquisa genética, não obstante, mostrou-nos outros pormenores em relação ao texto, além das nossas perguntas de pesquisa:

- Que as alunas planejaram o texto antes de começarem a escrevê-lo, atentas à situação de comunicação. Este planejamento não foi feito apenas antes do início da escrita do texto, mas se repetiu a cada início de parágrafo. Da mesma forma, a revisão não se deu apenas no final da escrita do texto, mas durante a sua elaboração, ou como consequência de uma releitura do já escrito, ou por uma necessidade de adequação ao gênero solicitado.
- O conhecimento de mundo demonstrado pelas alunas também foi importante nos vários momentos em que uma decisão precisava ser tomada pela dupla.
- Houve preocupações com a coerência do texto, evidenciadas em vários momentos durante a elaboração textual.
- Não identificamos, efetivamente, uma exaustiva preocupação com a norma padrão, tão prestigiada na escola. Esta preocupação se restringiu a alguns momentos esporádicos e quase não interferiu na construção do sentido do texto, a saber: acentuação da palavra *consequências*; correção da grafia de *Rossinha*, para *Rocinha*; vírgula por se tratar de aposto, no segundo parágrafo; acentuação do verbo *ter* na 3ª pessoa do plural no presente do indicativo. Ao contrário, a preocupação da dupla foi com o uso da língua numa situação de

interação, com as diferenças entre formas de expressão e suas implicações para a construção do sentido.

Iniciei este trabalho com o propósito de estudar o processo de criação verbal de “*O perigo dentro de casa*”. Através da metodologia utilizada, pudemos reconstruir os antecedentes do texto considerado pronto pelas alunas, os quais, organizados pela analista, possibilitaram o acompanhamento do processo genético do texto.

O texto em seu estado nascedouro foi analisado por meio de conceitos da Crítica Genética. Vimos que esta área do conhecimento (literário) tem por objetivo descrever o processo de criação, investigar os princípios organizacionais que o caracterizam, enfim, explorar os diversos momentos de produção de um texto. Por outro lado, integrar as observações advindas do exame do prototexto num sistema interpretativo requer um embasamento teórico. Assim é que, na condição de lingüistas, nosso estudo genético teve como instrumentalização teórica as teses de Bakhtin sobre o gênero do discurso, o aporte da Lingüística Textual para a interpretação das transformações escriturais e para a classificação dos rascunhos, Franchi, Possenti e Geraldini sobre a concepção de linguagem que norteia o nosso trabalho, o modelo de escritura de Flower e Hayes, para entendermos um pouco mais sobre as operações que um escrevente realiza para escrever um texto, enfim, valemo-nos dos pressupostos teóricos da Lingüística, fazendo questão de apontar a especificidade do tipo de modalidade de linguagem que está em jogo: a escrita, com todas as conseqüências da constituição de uma situação em que os elementos da enunciação não estão co-presentes no texto.

A pesquisa genética de “*O perigo dentro de casa*”, perseguindo os traços deixados pelas alunas, afastou a obra da concepção romântica da criação, pois desvendou o processo de

escritura que envolveu comentários auto-apreciativos, apagamentos, acréscimos, adições etc. O texto não foi visto como fruto de um momento de inspiração absoluta, mas passou a ser considerado como resultado de um trabalho árduo e progressivo, realizado por etapas.

Encaramos a linguagem como “*trabalho/atividade constitutivos da subjetividade/alteridade e da própria linguagem*” (Franchi, 1992). E de fato, na análise empreendida, a concepção de “*linguagem como atividade constitutiva*” pôde ser vislumbrada no texto elaborado por G. e J., em virtude dos procedimentos utilizados pelas escreventes, no que diz respeito às operações que elas fizeram **com e sobre** a língua – planejamento/escritura/leitura/revisão/planejamento....

Acrescentamos, também, a revisão como parte integrante deste processo operoso que é a escrita. Não encontramos, no texto, um processo de escritura que se traduz em etapas unitárias e rígidas, sucedendo-se linearmente seguindo uma ordem determinada. Nestes processos lineares, primeiro há um planejamento da estrutura do texto, depois se escreve um rascunho e somente em seguida há a revisão, terminando-se por elaborar a versão final do texto. O que efetivamente encontramos no texto das alunas foram processos de escritura sendo ordenados e organizados de acordo com os objetivos da dupla, com cada processo atuando mais de uma vez em vários momentos durante a composição.

Para explicar o processo de escritura, utilizamos o esquema elaborado por Flower e Hayes (1981). Nosso interesse nos estudos desses autores, não obstante, esteve atrelado à constatação deles de que o processo de escritura é um sistema hierárquico e que as unidades que o compõem não atuam em uma ordem rígida como nos modelos lineares.

Em relação ao processo do *planejamento*, por exemplo, vimos que as alunas não se limitaram a planejar o texto apenas em seu início, quando lhes entregamos a proposta de produção textual: ele foi feito a cada novo parágrafo e nos momentos em que houve a

necessidade de inserir ou substituir novos elementos à narrativa noticiosa. A cada vez que esse processo foi evocado, novas idéias foram surgindo, seguido de sua organização, tendo em vista os objetivos traçados pela dupla para esse texto (lembrando que estavam se apropriando do gênero notícia) e tendo em vista também a situação de comunicação envolvida: as alunas assumiram a posição de jornalistas. O subprocesso de *revisão*, por sua vez, não se deu apenas no final da escrita do texto, mas durante a elaboração do mesmo, ou como consequência de uma releitura do já escrito, ou por uma necessidade de adequação ao gênero solicitado.

No que tange ao gênero do discurso, recorremos à reflexão bakhtiniana para estabelecer as bases teóricas e metodológicas para a abordagem desta questão. Tal reflexão exigiu-nos a recusa da definição de gênero enquanto características internas de um texto, o que nos leva à fórmula mecanicista: de acordo com certas características formais iminentes, um texto seria um exemplar de um gênero particular. Ao postular que os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, Bakhtin, em nenhum momento, deixou de articular essa definição com outros conceitos fundamentais, tais como o conceito de “*dialogismo*”, por exemplo. Cabe pensar, então, em um caráter constitutivamente instável/estável dos gêneros na reflexão bakhtiniana.

O sujeito que enuncia não é anulado no processo de constituição dos gêneros, mas também não é a fonte absoluta do dizer, pois a situação de comunicação de um sujeito é, pelo menos em parte, nova ou particular e essa singularidade leva-o a organizar de certo modo os discursos que constituem seu texto.

Vislumbrando essa reflexão à luz do texto elaborado por G. e J., identificamos vários momentos em que a dupla demonstrou sua subjetividade, a “quatro mãos”: em relação às escolhas lingüísticas efetuadas em detrimento de outras, decidiram a ordem em que a seqüência Q-Q-Q-O-C-PQ iria aparecer no texto etc. Porém, pela constituição sócio-histórica

dos gêneros, as alunas também atualizaram formas já cristalizadas do gênero notícia: nos jornais, a cidade do Rio de Janeiro é grafada sempre como “Rio”, uma manchete deve ser curta, chamativa, escrita de maneira a instigar o leitor a ler a notícia por completo etc. Por isso adotamos um sujeito em sua dúplice constituição: pelo que escolhe fazer e pelo que é levado a escolher a fazer. Na análise da gênese do texto elaborado por G. e J., pudemos resgatar as tensões das alunas na direção do texto e seu movimento inverso: do texto que se voltou para elas, tematizando também o duplo papel “escritor”/“leitor” que as alunas assumiram na escritura de “*O perigo dentro de casa*”.

Um fator importante que contribui para a “estabilidade flexível” dos gêneros é a dimensão inter-genérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é “relativamente estável”, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas. Em determinados gêneros, essa tensão se faz marcar de maneira mais acentuada, enquanto que em outros não. O gênero notícia, conforme vimos, é marcado por uma maior fixidez dos seus elementos constitutivos. Uma substituição feita no texto elaborado pelas alunas nos remeteu para essa questão do gênero notícia. As alunas descartam a possibilidade de iniciar o texto com as locuções adverbiais “*em uma manhã*” ou “*nessa manhã*” porque fazem remissão a uma temporalidade indefinida, não condizente com o gênero notícia, no qual a circunstância temporal precisa ser bem definida. As locuções adverbiais citadas acima, conforme sublinharam, encaixam-se mais em uma seqüência narrativa.

Ainda em relação ao gênero do discurso, através de Santos (1999), atentamos para a questão do processo discursivo como sendo, também, do domínio do “registro imaginário”. A suposição deste autor de que existem “*modos de circulação imaginária dos escreventes pelos*

vários gêneros que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita? veio ao encontro de uma das nossas perguntas de pesquisa: apreender a construção social do gênero notícia que apareceria na escrita e na fala de G. e J. Conforme vimos, na análise da gênese textual empreendida, a “circulação imaginária” demonstrada pelas alunas sobre o gênero notícia pôde ser identificada em vários momentos, tanto no que diz respeito ao que demonstraram saber sobre o gênero, quanto na sua configuração textual e ainda, quanto aos recursos lingüísticos trazidos por elas para realizá-lo.

Trouxemos à tona, também, o fato do gênero do discurso estar sendo tratado segundo uma perspectiva didático-pedagógica – gênero é tomado como “objeto de ensino”. Apenas fizemos algumas ressalvas em relação a transposição da questão do gênero para o âmbito didático-pedagógico. Entre outras coisas, ter a cautela de, tomando o conceito de gênero como “instrumento”, tal como na percepção de Schneuwly, não incorrer no erro de interpretar o gênero como inscrito em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Não se pode esquecer que, quando um indivíduo “escolhe” um determinado gênero para, por meio dele, enunciar, o sujeito já está, mais ou menos conscientemente, inserido em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são anteriores.

Como já fizemos um apanhado geral e detalhado da análise de “*O perigo dentro de casa*” no final do próprio capítulo 5, sintetizando como se deu a apreensão do gênero notícia por G. e J., damos por encerrado este nosso estudo. Se este trabalho oferecer qualquer contribuição no desvelamento do processo de criação verbal, ainda que pouco expressiva, posso considerar minha tarefa cumprida e achar que valeu o esforço de sua realização.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria, B.M. et alii. *Subjetividade, alteridade e construção do estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais.* Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (Projeto Integrado de Pesquisa-CNPq). 1999.

ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes.* Paris, Nathan. 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo, Martins Fontes. [1952-3] (1997).

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo, HUCITEC. [1929] (1995).

BELLEMIN-NOEL, Jean. *Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto.* *Manuscrita*, 04, 127-160, 1993.

BIASI, Pierre-Marc de. A crítica genética. In: Daniel BERGEZ et al. *Métodos críticos para a análise literária.* São Paulo, Martins Fontes. 1997:1-44.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo, Educ. 1999.

_____. et all. *Le fonctionnement des discours.* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé. 1985.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations.* Paris: Ophrys. 1990.

CORRÊA, Manuel L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

DEHNIERE, G. & **PIOLAT**, A. *La production des testes: aspects cognitifs*. Actes sémiotiques, 9:24-46. EHESS/CNRS. 1986

DAHLET, Patrick. *A produção escrita. Abordagens cognitivas e textuais*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada 23. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp. 79-96. 1994.

FABRE, Claudine. *La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits*. Repères, 04. 1991.

FAYOL, M. *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé. 1985.

_____. *La production d'écrits et la psychologie cognitive*. Le français aujourd'hui, 93:21-24. 1991.

_____ & **GOMBERT**, J. E. *Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*. Repères, 73:85-95, INRP. 1987.

FLOWER, Linda, S. & **HAYES**, John R. *A cognitive process theory of writing*. In: College Composition and Communication. 32, 365-387, 1981.

FOCAULT, Michel. "Sobre a arqueologia das ciências; resposta ao círculo epistemológico", in FOUCAULT e outros, Estruturalismo e teoria da linguagem, Petrópolis, Vozes, 1968, pp. 9-55

FRANCHI, Carlos. *Linguagem-Atividade constitutiva*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 22. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp. 09-39. 1992.

_____. *Criatividade e Gramática*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 9. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp. 05-45. 1987.

GERALDI, João, W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes. 1997.

GRIZE, J.B. *Logique et langage*. Paris: Ophys. 1990

HAYES, John R. & FLOWER, Linda, S. *Identifying the organization of writing process*. In: **GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R.** *Cognitive Process in writing*. Hillsdale, Ney Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1980.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1995.

KOCH, Ingedore, V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto. 1997.

_____. *Cognição e processamento textual*. Campinas, mimeo. S/d.

_____ e **TRAVAGLIA**. *A coerência textual*. São Paulo, Ed. Contexto. 1998.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo, Ed. Ática. 1985.

_____. *Linguagem jornalística*. São Paulo, Ed. Ática. 1990.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo, Martins Fontes. 1998.

_____. *Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. São Paulo, Mimeo. 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP), Pontes/Ed. da UNICAMP. 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ed. Ática. 1997.

MARTINS, Eduardo. *Manual de redação e estilo O Estado de São Paulo*. São Paulo, Ed. Moderna. 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas (SP), Pontes/Ed. da UNICAMP. 1988.

POE, Edgar A. *A Filosofia da composição*. In: O CORVO, São Paulo, Expresso. 1986

POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes. 1993

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo, Mercado de Letras. 1998.

ROJO, Roxane. *A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*. São Paulo, Mimeo. 1999.

_____. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. São Paulo, mimeo. 1998.

SALLES, Cecília A. *Crítica genética: uma introdução*. São Paulo, EDUC. 1992.

_____ & **SILVA**, Lília L. *Crítica Genética: delimitação de um campo aberto*. In: Manuscrita. 01, 05-11, 1990.

SANTOS, Sandoval, N. G. *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Campinas (SP). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In: Y. REUTER (Ed.), Actes du Colloque de L'Université Charles-de-Gaulle III. Les interactions lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang. Pp.155-173. 1994.

_____ & **DOLZ**, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Mimeo. S/d.

SPOELDERS, Marc & **YDE**, Philip. *O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos, algumas implicações educacionais*. In: Letras de Hoje 4, v. 26. 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez. 1998.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto. 1996.

O gênero jornalístico

A NOTÍCIA

Na discussão que antecedeu à elaboração do texto anterior, a narrativa, vimos que o narrador pode contar a história em 3ª pessoa, não participando dos acontecimentos. Nesse caso, temos uma **narração objetiva**, pois o narrador não se envolve emocionalmente com as personagens, narrando de forma impessoal e direta os fatos. Vemos isso nas narrações de jornais, principalmente, em que os redatores procuram ser fiéis e objetivos na divulgação de notícias.

É importante salientar que o narrador pode, também, contar os fatos em 1ª pessoa e usar uma linguagem objetiva. Ele apenas informa o que acontece, sem revelar suas emoções ou se envolver na narrativa.

No entanto, se há envolvimento emocional do narrador, ou seja, se ele conta os fatos de forma pessoal e subjetiva, mostrando-se sensível ao que acontece, ocorre a **narração subjetiva**.

A narrativa jornalística caracteriza-se como uma narrativa técnica e literária. Às vezes o narrador explora tanto a linguagem objetiva como a subjetiva em seu texto, ao noticiar um fato.

Todavia, a notícia é uma narrativa técnica, por excelência, que visa relatar fatos de interesse do público, e para isso se deve usar uma linguagem clara, concisa e direta.

Publicada em jornais ou revistas, ou lida em propaganda de rádio ou televisão, a narrativa noticiosa precisa ser verídica, atual, com dados objetivos, evitando-se extrapolações. Os fatos devem ser apresentados de forma imparcial e escritos sempre em 3ª pessoa.

A notícia possui três partes principais. Primeira, há a **manchete** ou título principal (o título da notícia é ao mesmo tempo uma manchete); em seguida, há o **lead**, que resume as idéias essenciais do texto, visando despertar a atenção do leitor para a notícia.

A terceira parte é o **corpo** da notícia, que contém o desenvolvimento mais amplo e detalhado dos fatos focalizados.

Exemplo de manchete e lead:

RADIOGRAFIA DO MUNDO

Dados da urbanização no mundo, no Brasil e em São Paulo.

É necessário acrescentar aos dados acima que a seqüência marcada pela abreviatura Q-Q-Q-O-C-PQ (quem, o que, quando, onde, como, por que) é fundamental para a notícia-narrativa. É óbvio que não se trata de uma notícia rígida – pode haver variações nos seus elementos.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Genêro jornalístico – A notícia

Imagine-se como redator de um jornal. Como tal, observe bem a foto a seguir e redija uma notícia sobre ela.

**Instruções gerais**

- Coloque uma manchete (ou título) no seu texto e o lead.

texte C:\GENESE\NOVA2
HISTORIQUE DES OPERATIONS de 00:00:00 à 00:38:25.

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:00:00
attente=00:01:39

OPERATIONS EN ECRITURE.

ajout de «O».
ajout de «PERIGO».
ajout de «DENTRO».
ajout de «DE».
ajout de «CASA».
ajout de «Menina».
suppression de «Menina».
ajout de «Vazamento».
ajout de «de».
ajout de «gás».
ajout de «provoca».
ajout de «sérias».
ajout de «consequências».
ajout de «no».
ajout de «subúrbio».
ajout de «do».
ajout de «Rio».

attente=00:00:56

ajout de «Na».
ajout de «manhã».
ajout de «de».
suppression de «de».
remplacement de «manhã» par «manhã».
ajout de «de».
ajout de «segunda».
ajout de «feira».
ajout de «26».

attente=00:00:32

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:05:00

ajout de «um».
ajout de «vazamento».
ajout de «de».
ajout de «gás».
ajout de «em».
ajout de «uma».
ajout de «residência».

attente=00:00:23

ajout de «no».

ajout de «subúrbio».

OPERATIONS EN LECTURE.

[DEBUT OPERATION BLOC.
remplacement de «do» par «d».
suppression de «Rio».
FIN OPERATION BLOC.

remplacement de «d» par «de».

OPERATIONS EN ECRITURE.

ajout de «S|o».
ajout de «Paulo».

OPERATIONS EN LECTURE.

suppression de «subúrbio».
remplacement de «no» par «n».
attente=00:01:05

OPERATIONS EN LECTURE.

[DEBUT OPERATION BLOC.
suppression de «subúrbio».
suppression de «de».
suppression de «S|o».
suppression de «Paulo».
FIN OPERATION BLOC.

remplacement de «no» par «na».

OPERATIONS EN ECRITURE.

ajout de «periferia».
ajout de «do».
ajout de «Rioa».
remplacement de «Rioa» par «Rio».
remplacement de «n» par «na».
ajout de «favela».
ajout de «da».
ajout de «Rocinha».
ajout de «Rio».
ajout de «de».
ajout de «Janeiro».
attente=00:00:27
ajout de «faz».

ajout de «uma».
ajout de «vítima».
ajout de «a».
remplacement de «a» par «A».
ajout de «menina».

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:10:00

ajout de «Paula».
ajout de «Silva».
ajout de «da».
ajout de «dormia».
ajout de «em».
ajout de «seu».
ajout de «quarto».
ajout de «próximo».
remplacement de «próximo» par «próximo».
ajout de «a».
ajout de «cozinha».
ajout de «enquanto».
ajout de «seu».
ajout de «irmão».

ajout de «descansava».
ajout de «no».
ajout de «quarto».
ajout de «de».
ajout de «sua».
ajout de «mãe».

attente=00:00:27

ajout de «Adrianoda».
ajout de «Adriano».
remplacement de «Adrianoda» par «da».
ajout de «Silva».

attente=00:01:01

ajout de «O».
ajout de «garoto».
ajout de «ao».
ajout de «chamar».
ajout de «sua».
ajout de «irmão».
ajout de «para».
ajout de «brincar».
ajout de «percebeu».
ajout de «que».
ajout de «esta».
ajout de «não».
ajout de «acordava».

ajout de «Assustado».
ajout de «por».
ajout de «ser».
remplacement de «ser» par «nfo».

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:15:00

ajout de «saber».
ajout de «o».
ajout de «que».
ajout de «estava».
ajout de «acontecendo».
ajout de «resolveu».
ajout de «buscar».
ajout de «ajuda».
ajout de «dos».
ajout de «vizinhos».
ajout de «uma».
ajout de «vez».
ajout de «que».
ajout de «sua».
ajout de «mfe».
ajout de «havia».
ajout de «saído».
ajout de «para».
ajout de «trabalhare».

OPERATIONS EN LECTURE.
remplacement de «faz» par «fez».

OPERATIONS EN LECTURE.
remplacement de «trabalhare» par «trabalhar».

OPERATIONS EN LECTURE.
ajout de «quase».

attente=00:01:38

OPERATIONS EN LECTURE.
ajout de «Um».
ajout de «de».
ajout de «seus».
ajout de «vizinhos».
ajout de «José».
ajout de «Pereira».
ajout de «foi».
ajout de «até».
ajout de «local».

ajout de «percebendo» .
ajout de «que» .
ajout de «se» .
ajout de «tratava» .
ajout de «de» .

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:20:

ajout de «asfixia» .
ajout de «provocada» .
ajout de «por» .
ajout de «um» .
ajout de «vazamento» .
ajout de «de» .
ajout de «gás» .
ajout de «chamou» .

attente=00:00:32

ajout de «os» .
ajout de «bombeiros» .

attente=00:00:50

ajout de «Os» .
remplacement de «Os» par «Com» .

OPERATIONS EN ECRITURE.

ajout de «a» .
ajout de «chegada» .
ajout de «dos» .
ajout de «bombeiros» .
ajout de «a» .
ajout de «situaç|o» .
ajout de «se» .
ajout de «amenizou» .
ajout de «a» .
ajout de «menina» .
ajout de «foi» .
ajout de «socorrida» .
ajout de «a» .
ajout de «tempo» .

attente=00:00:50

ajout de «e» .
ajout de «levada» .
ajout de «para» .

ajout de «o» .
ajout de «hospital» .

attente=00:00:22

ajout de «E» .
ajout de «os» .

ajout de «moradores».
ajout de «da».
ajout de «favela».
ajout de «se».
ajout de «tranquilizaram».
ajout de «com».
ajout de «a».
ajout de «certeza».
ajout de «de».
ajout de «que».
ajout de «n|o».
ajout de «ocorreria».
ajout de «nenhum».

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:25:00

ajout de «incêndio».
ajout de «0».
ajout de «vazamento».
ajout de «se».
ajout de «deu».
ajout de «durante».
ajout de «toda».
ajout de «a».
ajout de «noite».
ajout de «devido».
ajout de «a».
ajout de «um».
ajout de «descuido».
ajout de «da».
ajout de «m|e».
ajout de «que».
ajout de «n|o».
ajout de «percebeu».
ajout de «que».
ajout de «a».
ajout de «mangueira».
ajout de «estava».
ajout de «que».
ajout de «ligava».
ajout de «o».
ajout de «butij|o».
ajout de «ao».
ajout de «fog|».
remplacement de «fog|» par «fog|o».
ajout de «solta».

attente=00:01:07

OPERATIONS EN LECTURE.
suppression de «E».

OPERATIONS EN LECTURE.

remplacement de «os» par «Os».
attente=00:00:25

OPERATIONS EN LECTURE.

ajout de «Esta».
ajout de «sem».
ajout de «mais».
ajout de «declarações».
ajout de «apenas».

attente=00:00:28

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:30:00

ajout de «pediu».
ajout de «um».
ajout de «maior».
ajout de «investimento».
ajout de «do».
ajout de «governo».
ajout de «na».
ajout de «construção».
ajout de «de».
ajout de «creches».

attente=00:00:42

ajout de «alegando».
ajout de «que».
ajout de «era».
ajout de «necessário».
ajout de «se».
ajout de «ter».
ajout de «um».
ajout de «lugar».
ajout de «para».
ajout de «que».
ajout de «seus».
ajout de «filhos».
ajout de «ficassem».
ajout de «com».
ajout de «segurança».
ajout de «evitando».
ajout de «ao».
ajout de «máximo».
ajout de «os».
ajout de «acidentes».
ajout de «domésticos».
ajout de «que».
ajout de «ocorrem».
ajout de «com».
ajout de «grande».
ajout de «frequência».
ajout de «e».
ajout de «que».
ajout de «nem».
ajout de «sempre».
ajout de «tem».
ajout de «consequências».
ajout de «mínimas».

attente=00:00:22
remplacement de «tem» par «têm».
attente=00:02:07

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:35:00

OPERATIONS EN LECTURE.

[DEBUT OPERATION BLOC.
remplacement de «dos» par «d».
suppression de «bombeiros».
FIN OPERATION BLOC.

remplacement de «d» par «do».

OPERATIONS EN ECRITURE.

ajout de «socorro».
ajout de «dos».
remplacement de «do» par «bombeirosdo».

[DEBUT OPERATION BLOC.
remplacement de «bombeirosdo» par «bombeiros».
FIN OPERATION BLOC.

[DEBUT OPERATION BLOC.
suppression de «bombeiros».
suppression de «socorro».
remplacement de «a» par «bombeirosa».
FIN OPERATION BLOC.

ajout de «bombeiros».
remplacement de «bombeirosa» par «a».

texte C:\GENESE\NOVA2
suppressions en écriture.

<00:01:59> Menina| |
]Menina[

|
<00:04:33> Na manhã de| |
]de[

|
<00:36:52> Com a chegada dos bombeiros■ socorro ■a situação se
amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital.
moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não
ocorreria nenhum incêndio
]bombeiros[
]socorro[

texte C:\GENESE\NOVA2
remplacements en écriture.

<00:04:34> Na manhã| |
]manhã[[manhã]

<00:08:28> Vazamento de gás provoca sérias consequências na periferia
do Rioa| |
]Rioa[[Rio]

<00:08:32> Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
residência n| |
]n[[na]

<00:09:48> a| |
]a[[A]

<00:11:10> A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próxi|a|mo
]próximo[[próximo]

<00:12:44> A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a
cozinha, enquanto seu irmã,Adriano|d|a descansava no quarto de sua
mãe.
]Adrianoda[[da]

<00:14:59> Assustado por ser| |
]ser[[nã]

<00:27:12> O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um
descuido da mãe que nã percebeu que a mangueira que ligava o butijã
ao fogã| |estava
]fogã[[fogã]

<00:36:35> Com a chegada dos |d|o socorro a situaçã se amenizou, a
menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores
da favela se tranquilizaram com a certeza de que nã ocorreria nenhum
incêndio
]do[[bombeirosdo]

<00:36:44> Com a chegada dos bombeiros|do| socorro a situaçã se
amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os
moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que nã
ocorreria nenhum incêndio
]bombeirosdo[[bombeiros]

|
<00:36:52> Com a chegada dos bombeiros| socorro |a situaç|o se
amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os
moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que n|o
ocorreria nenhum incêndio
]a[[bombeirosa]

|
<00:36:56> Com a chegada dos bombeiros|a| situaç|o se amenizou, a
menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores
da favela se tranquilizaram com a certeza de que n|o ocorreria nenhum
incêndio

]bombeirosa[[a]

texte C:\GENESE\NOVA2
suppressions et remplacements en écriture.

<00:01:59> Menina| |
]Menina[

|
<00:04:33> Na manhã de| |
]de[

<00:04:34> Na manhã| |
]manhã[[manhã]

|
<00:08:28> Vazamento de gás provoca sérias consequências na periferia
do Rioa| |
]Rioa[[Rio]

<00:08:32> Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
residência n| |
]n[[na]

|
<00:09:48> a| |
]a[[A]

<00:11:10> A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próxi|a|mo

]próximo[[próximo]

|
<00:12:44> A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a
cozinha, enquanto seu irmã,Adriano|d|a descansava no quarto de sua
mãe.

]Adrianoda[[da]

|
<00:14:59> Assustado por ser| |
]ser[[nã]

|
<00:27:12> O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um
descuido da mãe que não percebeu que a mangueira que ligava o butijão
ao fogão estava
]fogão[[fogão]

|
<00:36:35> Com a chegada dos |d|o socorro a situação se amenizou, a
menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores
da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum
incêndio

]do[[bombeirosdo]

<00:36:44> Com a chegada dos bombeiros do socorro a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]bombeirosdo[[bombeiros]

<00:36:52> Com a chegada dos bombeiros socorro a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]bombeiros[

]socorro[

]a[[bombeirosa]

|

<00:36:56> Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]bombeirosa[[a]

texte C:\GENESE\NOVA2
suppressions en lecture.

<00:06:36> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio
d[]o Rio[]
|

<00:06:59> Na manh[] de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
residência no subúrbio[] |
]subúrbio[]
|

<00:08:06> Vazamento de gás provoca sérias consequências no[] subúrbio
de S[]o Paulo[]
]subúrbio[]
]de[]
]S[]o[]
]Paulo[]
|

<00:28:29> |E| os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza
de que n[]o ocorreria nenhum incêndio
]E[]
|

<00:36:07> Com a chegada d[]os bombeiros[] a situaç[]o se amenizou, a
menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores
da favela se tranquilizaram com a certeza de que n[]o ocorreria nenhum
incêndio
]bombeiros[]

texte C:\GENESE\NOVA2
remplacements en lecture.

<00:06:36> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio
do Rio
]do[[d]

<00:06:37> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio
d| |
]d[[de]

<00:07:01> Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
residência no| |
]no[[n]

<00:08:07> Vazamento de gás provoca sérias consequências no| |
]no[[na]

<00:16:42> Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, f|a|z uma vítima.
]faz[[fez]

<00:16:47> Assustado por nã saber o que estava acontecendo, resolveu
buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua mã havia saído para
trabalhar|e|
]trabalhare[[trabalhar]

<00:22:09> Os| |
]Os[[Com]

<00:28:34> Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a
menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. |o|s moradores
da favela se tranquilizaram com a certeza de que nã ocorreria nenhum
incêndio
]os[[Os]

<00:33:58> Esta sem mais declarações, apenas pediu um maior
investimento do governo na construção de creches, alegando que era
necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com
segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com
grande frequência e que nem sempre t|e|m consequências mínimas
]tem[[têm]

<00:36:07> Com a chegada d[os bombeiros] a situaç[ão] se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que n[ão] ocorreria nenhum incêndio

]dos[[d]

|

<00:36:08> Com a chegada d[] a situaç[ão] se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que n[ão] ocorreria nenhum incêndio

]d[[do]

texte C:\GENESE\NOVA2

suppressions et remplacements en lecture.

<00:06:36> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio
 d[]o Rio[]
]do[[d]
]Rio[]
 <00:06:37> Vazamento de gás provoca sérias consequências no subúrbio
 d[]
]d[[de]
 |
 <00:06:59> Na manh[] de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
 residência no subúrbio[] |
]subúrbio[]
 <00:07:01> Na manh[] de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
 residência no[] |
]no[[n]
 <00:08:06> Vazamento de gás provoca sérias consequências no[] subúrbio
 de S[]o Paulo[]
]subúrbio[]
]de[]
]S[]o[]
]Paulo[]
 <00:08:07> Vazamento de gás provoca sérias consequências no[] |
]no[[na]
 |
 <00:16:42> Na manh[] de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma
 residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, f[]a[]z uma vítima.
]faz[[fez]
 <00:16:47> Assustado por n[]o saber o que estava acontecendo, resolveu
 buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua m[]e havia saído para
 trabalhar[]e[]
]trabalhare[[trabalhar]
 |
 <00:22:09> Os[] |
]Os[[Com]
 |
 <00:28:29> []E[] os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza
 de que n[]o ocorreria nenhum incêndio
]E[]
 <00:28:34> Com a chegada dos bombeiros a situaç[]o se amenizou, a
 menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. []o[]s moradores

da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]os[[os]

—
<00:33:58> Esta sem mais declarações, apenas pediu um maior investimento do governo na construção de creches, alegando que era necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com grande frequência e que nem sempre têm consequências mínimas

]tem[[têm]

<00:36:07> Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a

menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]dos[[d]

]bombeiros[

<00:36:08> Com a chegada da situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio

]d[[do]

texte C:\GENESE\NOVA2
récapitulatif des sessions.

DEBUT	TAILLE	AJOUTS	SUPPR.	DUREE
le 26-10-99 à 15:24:16	0	268	35	00:38:24

23 remplacements.

Durée de l'écriture = 00:38:24.
Arrêt le 26-10-99 à 16:02:46.

268 mots ajoutés, 35 supprimés.
23 remplacements, 0 déplacement.

Taille finale : 233 mots.

O PERIGO DENTRO DE CASA

Vazamento de gás provoca sérias consequências na periferia do Rio Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, quase fez uma vítima.

A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão, Adriano da Silva descansava no quarto de sua mãe. O garoto, ao chamar sua irmã para brincar, percebeu que esta não acordava. Assustado por não saber o que estava acontecendo, resolveu buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua mãe havia saído para trabalhar.

Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até local, percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, chamou os bombeiros.

Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranquilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio. O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um descuido da mãe que não percebeu que a mangueira que ligava o butijão ao fogão, estava solta. Esta sem mais declarações, apenas pediu um maior investimento do governo na construção de creches, alegando que era necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com grande frequência e que nem sempre têm consequências mínimas.