



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

LUDMILA KEMIAK

**ESTUDO DO GÊNERO *DEPOIMENTO*: DA
TEORIA À SALA DE AULA**

Campina Grande – PB
Novembro de 2008

LUDMILA KEMIAK

ESTUDO DO GÊNERO *DEPOIMENTO: DA TEORIA À
SALA DE AULA*

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Letras**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Denise Lino de Araújo

Campina Grande – PB
Novembro de 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Aos 28 do mês de Novembro de 2008, a partir das 14h h, na sala 03 (três), foi realizada a sessão de Defesa de Monografia de Graduação, intitulada estudo do Gênero Depoimento da Sécia à sala de aula, da aluna Indmilla Kenmac, matrícula 20513666, sob a presidência do Prof.º Demise Sim de Araújo (orientador), que juntamente com o(a) Professor(a) marip auxiliadora Bezerra e com o(a) Prof(a) _____ compôs a Banca Examinadora. Após a exposição oral da graduanda, os professores avaliadores realizaram a arguição. Em seguida, a Banca reuniu-se para finalizar a avaliação e considerou o trabalho

- Aprovado sem restrições Nota 10,0 (Dez)
- Aprovado com sugestões de modificação Nota _____ (_____)
- Indicado para reformulação e nova defesa no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias a partir desta data

Justificativas e Comentários da Banca

Banca Examinadora

Demise Sim de Araújo
(UFPG – Orientador _____)

Marip Auxiliadora Bezerra
(_____ Examinador)

(_____ Examinador)

Campina Grande, 28 de Novembro de 2008

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, **Maria das
Graças e Milan Kemic** – sem
os quais eu nada teria
conseguido

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Milan** e **Graça**, que sempre fizeram o possível e o impossível por mim e por minhas irmãs;

Às minhas **irmãs**, companheiras do meu dia-a-dia;

À minha **família**, meu alicerce;

A **Eanes**, pelo carinho, pela dedicação e pela enorme paciência;

À professora **Denise Lino**, pelas orientações valiosas que me conduziram a um crescimento intelectual, pela atenção, carinho e dedicação a todos que compõem o PET-Letras;

Aos atuais bolsistas e aos ex-bolsistas do **PET-Letras** com os quais convivi, bem como ao ex-tutor, Helder Pinheiro, – companheiros de atividade, amigos responsáveis por muito do que aprendi;

Aos **professores** e **funcionários** da Unidade Acadêmica de Letras, profissionais que muito contribuíram para o meu crescimento e para a minha formação acadêmica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cartas do leitor.....	31
FIGURA 2 – “Depoimento” publicado na SuperInteressante.....	39
FIGURA 3 – “Relatos” publicados na SuperInteressante.....	40
FIGURA 4 – Depoimento “Sou feia demais”.....	68
FIGURA 5 – Depoimento “Minha filha curou minhas feridas”.....	73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sistematização dos dados: capítulo 4.....	23
QUADRO 2 – Sistematização dos dados: capítulo 5.....	24
QUADRO 3 – Anexos.....	25
QUADRO 4 – Síntese final: DP x DE.....	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa.....	19
TABELA 2 – Práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa.....	21

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	14
2.1 Tipo de pesquisa.....	14
2.2 Contexto de pesquisa e coleta dos dados.....	14
2.2.1 O curso de produção textual.....	14
2.2.2 A seqüência didática.....	15
2.2.3 O <i>corpus</i>	16
2.2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	18
2.2.4.1 Nível de escolaridade e Instituição onde os sujeitos estudam ou Estudaram durante o Ensino Médio.....	19
2.2.4.2 Práticas e frequência de leitura.....	20
2.2.4.3 Experiência com a escrita.....	21
2.3 Sistematização dos dados.....	22
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	26
3.1 Gênero e texto: algumas definições.....	26
3.1.1 A cristalização da atividade de linguagem em formas relativamente estáveis.....	27
3.2 O gênero <i>depoimento</i>	37
3.3 O ensino de gêneros escritos na escola.....	43
3.3.1 Objetivos do ensino de gêneros: algumas reflexões	43
3.3.1.1 O ensino do gênero <i>depoimento</i> e as capacidades discursivas: narrar x relatar.....	45
3.4 Seqüência didática.....	46
4 A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA E TEXTUAL DO GÊNERO DEPOIMENTO.....	49
4.1 Esfera social de interação: algumas considerações.....	50
4.1.1 A esfera sócio-ideológica do gênero <i>depoimento</i> : a revista, a seção e o que “pode ser dito”.....	52
4.2 O horizonte temático do gênero <i>depoimento</i>	54
4.3 A constituição dialógica.....	57
4.3.1 O acontecimento discursivo e a mediação da revista.....	61
4.4 Efeito da interação enunciador-destinatário: a função pedagógica.....	64
4.4.1 Depoimento “Sou feia demais”.....	67
4.4.2 Depoimento “Minha filha curou minhas feridas”.....	72
4.5 Uma síntese intermediária.....	75
4.6 A dimensão lingüístico-textual do gênero.....	77
4.6.1 O discurso relato-interativo no depoimento.....	77
4.6.2 Estrutura composicional.....	78
4.6.3 Verbos de ação intramental: utilização e funcionalidade.....	84
4.7 Síntese final.....	86
5 O DEPOIMENTO NA SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS E DISCURSIVAS.....	88

5.1 Protótipos e rotinas: considerações iniciais sobre os gêneros do discurso no espaço didático.....	88
5.2 A produção textual escolar: relações dialógicas.....	90
5.3 Características discursivas: a função pedagógica.....	93
5.3.1 Depoimentos que atendem à proposta de produção textual: mudança na visão de mundo do narrador-personagem.....	95
5.3.2 Depoimentos que não atendem à proposta de produção textual.....	98
5.3.2.1 Depoimentos em que há manifestação da função pedagógica.....	99
5.3.2.1.1 Por meio de uma história de superação.....	99
5.3.2.1.2 Por meio de mensagens ou frases de efeito (que não se articulam à história narrada).....	104
5.3.2.1.3 Por meio de um conselho.....	107
5.3.2.2 Depoimentos nos quais há pouca representatividade da função pedagógica.....	109
5.3.2.2.1 Ênfase na denúncia.....	109
5.3.2.2.2 Sobreposição da história à subjetividade do autor/ narrador.....	111
5.3.3 Síntese intermediária.....	114
5.4 Aspectos textuais.....	115
5.4.1 O discurso relato-interativo.....	115
5.4.2 Estrutura composicional	119
5.4.2.1 Ausência de narração.....	119
5.4.2.2 Depoimentos que apresentam seqüências narrativas.....	124
5.5 Síntese final.....	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
6.1 Contribuições/ sugestões para o ensino.....	135
6.2 Outras questões.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS.....	143
ANEXO A – Plano de curso e seqüência didática.....	144
ANEXO B – Produções diagnósticas.....	149
ANEXO C – Produção 1 (depoimentos).....	165
ANEXO D – Critérios de correção.....	187
ANEXO E – Questionários	190

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma descrição do gênero *depoimento* enquanto produção textual escolar, atentando para as singularidades que caracterizam o gênero didatizado, a partir de uma comparação com depoimentos prototípicos que se constituíram como referência para os aprendizes. Os dados que compõem essa pesquisa foram coletados em um curso de extensão (“Curso de produção textual para pré-vestibulandos”) oferecido para alunos de escolas públicas pelo PET (Programa de Educação Tutorial) -Letras UFCG , no ano de 2007. Procuramos, neste trabalho, responder à seguinte questão: quais aspectos textuais e discursivos caracterizam o gênero *depoimento* como produção textual escolar, num contexto específico de ensino? Com isso, esperamos contribuir para a reflexão sobre a produção escrita de gêneros no espaço escolar, no que tange à relação entre as características textuais e discursivas presentes em depoimentos prototípicos e as características constitutivas dos exemplares produzidos pelos alunos. Para a análise dos dados, utilizamo-nos de alguns estudos acerca de gêneros (Bakhtin, 1992 [1953]; Bronckart, 2003; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2003), adotando, sobretudo, o conceito de *gêneros do discurso* proposto por Bakhtin (1992 [1953]). Ademais, nossas análises apóiam-se nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004) sobre o ensino de gêneros e no conceito de *seqüência didática* proposto por Dolz et al. (2004). Os resultados sugerem que os depoimentos escolares constituem-se a partir de um embate dialógico com depoimentos prototípicos, ora deles se aproximando, ora afastando-se, em um trabalho de re-configuração da estrutura composicional e da funcionalidade assumida pelo gênero.

Palavras-chave: Gênero. Depoimento. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar as especificidades dos gêneros como objeto de ensino no espaço escolar e as suas articulações com as práticas sociais de linguagem, Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) partem do pressuposto de que “através dos gêneros as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Sendo variadas e heterogêneas as práticas sociais, de forma geral, e as práticas de linguagem, em particular, os gêneros – enquanto *megainstrumentos* que fornecem suporte para as atividades de linguagem – estabilizam a heterogeneidade dessas atividades. Logo, os gêneros, nas situações comunicativas, constituem uma referência para os aprendizes.

Os autores consideram que a escola, nas atividades de ensino de leitura e produção textual, sempre trabalhou com os gêneros, uma vez que “toda forma de comunicação (...) cristaliza-se em formas de linguagem específicas”. Assim, ainda que a escola não assuma claramente os gêneros como objeto de ensino, gêneros escolares são inevitavelmente produzidos e circulam nessa esfera social. Essa idéia filia-se ao discurso bakhtiniano (1992 [1953]), segundo o qual a comunicação só é possível porque os gêneros existem, isto é, toda forma de comunicação, todo enunciado, faz, necessariamente, parte de algum gênero.

A singularidade do gênero como objeto de ensino no espaço didático, consiste no que Schneuwly e Dolz (2004) designam como *desdobramento*: o gênero, que *a priori* serve como megainstrumento para a comunicação, “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é ao mesmo tempo objeto de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, o gênero textual no espaço escolar constitui, inevitavelmente, uma variação do gênero prototípico, relacionando-se tanto com a situação discursiva na qual esse gênero prototípico se situa, quanto com a situação discursiva escolar – instância da interação verbal do aluno, na qual o gênero é usado com uma finalidade didática.

Partindo dessas considerações acerca da singularidade do gênero textual na esfera social escolar, propomos a presente pesquisa tendo como tema central a produção do gênero *depoimento* em um contexto específico de ensino – trata-se de um curso de produção textual para pré-vestibulandos da rede pública de ensino, oferecido pelo PET-Letras UFCG, durante os meses de setembro a outubro de 2007. Através dessa

pesquisa, procuramos responder à seguinte questão: que aspectos textuais e discursivos caracterizam o gênero *depoimento* como produção textual escolar?

Consideramos que uma questão pertinente na abordagem do ensino de gêneros textuais é a relação entre as características de gêneros prototípicos e as características dos textos escolares. Assim, o principal objetivo desta pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a produção escrita de gêneros textuais no espaço escolar, no que tange à relação entre as características textuais e discursivas presentes em depoimentos prototípicos e as características constitutivas dos exemplares produzidos pelos alunos. Os objetivos específicos são:

1. Descrever os aspectos textuais e discursivos que caracterizam o gênero depoimento como produção textual escolar;
2. Comparar os aspectos acima citados presentes nos depoimentos escolares com os aspectos textuais e discursivos que caracterizam os depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes.

Uma pesquisa que se propõe a descrever as características textuais e discursivas de um gênero em dois contextos sócio-discursivos distintos – o contexto social jornalístico e o contexto escolar – é relevante, na medida em que possibilita, tanto ao pesquisador de teorias de gêneros, quanto ao professor de língua materna, o entendimento das variações pelas quais um gênero passa ao ser transposto para o espaço escolar, cristalizando-se como megainstrumento de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa, portanto, possibilita a análise e compreensão de como a “dupla situação de ação de linguagem” no espaço didático (de um lado, o gênero como conteúdo a ser aprendido, e, de outro, como instrumento de interação) atua na configuração do produto final, que é o texto empírico.

Dividimos este trabalho em quatro capítulos, além da conclusão e da presente introdução. No capítulo 2, apresentamos os procedimentos metodológicos referentes ao contexto de coleta e à sistematização dos dados, descrevendo, também, a natureza da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. No capítulo 3, discutimos alguns pressupostos teóricos nos quais nos baseamos para analisar os dados de pesquisa. Os capítulos 4 e 5 destinam-se à análise destes dados – naquele (capítulo 4) descrevemos as características

textuais e discursivas dos depoimentos utilizados como protótipos para o ensino do gênero; neste (capítulo 5), analisamos essas mesmas características em depoimentos escolares, a partir de uma perspectiva comparativa com os depoimentos analisados no capítulo 4. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as discussões apresentadas nos dois capítulos de análise, além de propor algumas sugestões para o ensino de gêneros, focalizando o gênero *depoimento*. Retomamos, também, na conclusão desta monografia, algumas questões suscitadas no capítulo 4, questões essas que versam sobre o processo interativo envolvido na produção de gêneros resultantes da mediação de outrem.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Para uma melhor interpretação dos dados, adotamos uma abordagem de análise descritivo-interpretativa, de natureza qualitativa – uma vez que o enfoque é a descrição das características do gênero em estudo em dois contextos sócio-comunicativos distintos: o contexto jornalístico e o contexto escolar.

2.2 Contexto de pesquisa e coleta dos dados

2.2.1 O curso de produção textual

Os dados que compõem essa pesquisa foram coletados em um curso de produção textual para pré-vestibulandos, promovido pelo Programa de Educação Tutorial do curso de Letras – UFCG (PET-Letras), no período de setembro a outubro de 2007. O curso, ministrado pelos bolsistas do programa, foi organizado em 10 aulas, cada aula com duração de 4 horas (das 14 às 18 h), tendo como público-alvo inicialmente visado alunos de escolas públicas de Campina Grande. Como as sessenta vagas oferecidas não foram integralmente preenchidas por pré-vestibulandos do sistema público de ensino, abriram-se vagas para alunos da rede particular. Os sessenta alunos foram distribuídos em duas turmas (“Turma 1” e “turma 2”), nas quais os seis bolsistas responsáveis pelo curso dividiram-se para ministrar as aulas em dois grupos de três. Os dados coletados na “turma 2” constituem objeto de estudo desta pesquisa.

2.2.2 A seqüência didática

O referido curso de produção textual teve como foco o estudo e a produção de três gêneros (*depoimento*, *artigo de opinião* e *resenha jornalística*, respectivamente). A produção do *depoimento*, primeiro gênero estudado, constitui nosso objeto de estudo.

A seqüência didática desse gênero iniciou-se com a introdução à temática “preconceito na nossa sociedade” através de um debate. Para a realização desse debate, a turma foi dividida em três grupos, tendo sido cada grupo encarregado da leitura e apresentação de um texto sobre um determinado tipo de preconceito (homofobia, preconceito social e racismo). Essa etapa inicial ocorreu no segundo momento da primeira aula.

A segunda etapa (aula 2) teve início com a aplicação de um exercício sobre o tema, no qual os alunos deveriam relatar uma situação de discriminação por eles vivenciadas. Esse exercício – “produção diagnóstica” – foi realizado antes do estudo do gênero e teve como finalidade diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, a fim de regularmos as etapas subseqüentes em função dessas dificuldades, conforme propõem Dolz et al. (2004).

Após essa produção diagnóstica, iniciou-se o estudo do gênero *depoimento*, por meio da leitura de dois exemplares publicados na revista *Marie Claire* e na revista *UMA*. As principais características textuais e discursivas do gênero em estudo foram discutidas com a turma, através da análise dos textos lidos e da comparação destes com as características do gênero *depoimento* que circula no meio televisivo. A produção do gênero (“produção 1”) ocorreu após essa discussão, a partir da seguinte proposta:

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na visão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

A terceira aula foi dedicada à reescritura dos textos. Inicialmente, foram apresentados para os alunos os critérios de correção utilizados pelos bolsistas para corrigir os depoimentos. Essa etapa, segundo Dolz et alii (*op. cit.*) é importante, uma vez que possibilita ao aluno o entendimento da linguagem técnica utilizada pelo professor, proporcionando-lhe, também, o discernimento acerca dos aspectos a serem melhorados em seu texto. Em seguida, foi realizado, em dupla, um exercício de comparação e avaliação de dois textos dos próprios alunos. Após esse exercício, uma reescritura coletiva de trechos de depoimentos produzidos foi realizada, centrando-se essa reescritura em aspectos da estrutura gramatical dos trechos selecionados. Por fim, os alunos reescreveram individualmente seus próprios depoimentos (“produção 2”), atentando para os critérios de correção pré-definidos e para as observações feitas pelo professor que corrigiu o texto (“corretor”).

Em suma, as seguintes atividades escritas foram realizadas:

1. Produção diagnóstica: realizada antes do estudo do gênero, a fim de diagnosticar as dificuldades dos alunos.
2. Produção 1: depoimentos escritos após o estudo sistemático do gênero.
3. Produção 2: reescritura da “produção 1”.

2.2.3 O corpus

Dentre as produções escritas produzidas pelos alunos, analisamos amostras representativas de vinte depoimentos (c.f. ANEXO C). Optamos pela primeira versão dos textos, haja vista que muitos alunos faltaram à aula de reescritura, o que dificultou a coleta desse material. A segunda versão (“produção 2”), porém, não será de todo desconsiderada, embora muito raramente seja analisada nas páginas que seguem, e, quando analisada, será em uma perspectiva de contraposição ou de justificativa de algum aspecto verificado na produção 1. Analisaremos, também, em um momento

apenas, a produção diagnóstica – produção essa realizada antes do estudo do gênero, segundo afirmamos acima, a fim de refletir sobre certas peculiaridades apresentadas em uma produção escolar específica em face das características apresentadas na produção diagnóstica.

A escolha pela produção 1 como foco principal de análise justifica-se pelo fato de não haver mudanças (textuais ou lingüísticas) significativas entre a “produção 1” e a “produção 2” (além da dificuldade de coleta desse material, segundo afirmamos anteriormente). Embora tenhamos proposto como critérios de correção/ avaliação: (1) a adequação ao gênero e ao tema, (2) aspectos macroestruturais (progressão temática, coerência/ coesão, argumentação) e (3) aspectos microestruturais (ortografia, concordância, regência, etc)¹, os discentes tenderam a corrigir apenas estes últimos aspectos, “higienizando” a escrita (cf. JESUS, 2002).

Esse fato sugere um descompasso entre o trabalho do docente e o trabalho dos alunos. Enquanto aquele operava com o conceito de seqüência didática proposto por Dolz et alii (op. cit) – conceito este que propõe uma série de atividades sistematizadas que devem culminar na produção de uma versão final de um determinado gênero – , estes pareciam operar com o conceito de “texto” enquanto produção escolar orientado para um fim bastante específico (e não com o conceito de gênero) que culmina com a correção de alguns “erros de português”.

Deve-se ressaltar, também, que o gênero “depoimento” foi o primeiro a ser estudado no curso de produção textual no qual coletamos os dados que compõem essa pesquisa. Por conseguinte, os alunos, na produção desse gênero, possivelmente ainda estavam projetando a imagem de “texto” como é tradicionalmente ensinado na escola.

Além dos depoimentos selecionados, analisamos também os dois depoimentos utilizados para o estudo do gênero, com o objetivo de compararmos as características textuais e discursivas dos depoimentos dos alunos e essas mesmas características nos depoimentos prototípicos, observando como as produções escolares constituem uma reação-resposta a esses últimos, em um processo de re-elaboração dialógica.

¹ Cf. ANEXO D

2.2.4 Os sujeitos da pesquisa

Uma vez que a maior parte do *corpus* que compõe essa pesquisa é constituída por depoimentos escolares (a outra parte é constituída por depoimentos prototípicos, conforme citamos acima), consideramos como “sujeitos da pesquisa” os alunos que participaram do curso de produção textual.

Durante a primeira aula, aplicamos questionários (cf. ANEXO E) com os discentes. Estes questionários envolviam questões abertas sobre a vida escolar, as práticas de leitura e escrita, as expectativas em relação ao curso. Além disso, formulamos uma questão acerca do que os alunos entenderiam pelo conceito de “gênero textual” (“O que você entende por gênero textual?”), a fim de verificar o conhecimento prévio do alunado sobre esse conceito com o qual operávamos.

Em geral, obtivemos respostas que parecem confirmar a hipótese levantada no sub-item precedente, segundo a qual os alunos operavam com o conceito de “texto” enquanto produção escolar tradicional. Vejamos algumas respostas:

“É a classificação dos tipos de texto, narrativo, descritivo, dissertativo”.

“Gênero textual na minha opinião são temas abordados para descrever o nosso cotidiano.”

“Gênero textual é a classificação de um determinado texto em dissertativo, narrativo e descritivo.”

“Ele serve para melhorar a escrita, porque é um estilo de texto que eu coloco a minha opinião.”

“É a capacidade de leitura e escrita dos textos.”

Quanto às demais perguntas presentes no questionário, a fim de caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa, quantificaremos as respostas dadas a quatro dessas perguntas, tais sejam: 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?; 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino

Médio?; 3) O que você costuma ler e com que frequência?; 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

2.2.4.1 Nível de escolaridade e Instituição onde os sujeitos estudam ou estudaram durante o Ensino Médio

Dos vinte e três alunos que responderam ao questionário, sete estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio durante o ano de realização do curso (2007), um estava cursando o segundo ano e quinze já haviam concluído o Ensino Médio. Dentre estes últimos, nove haviam concluído entre os anos de 2002 e 2006 e seis alunos haviam concluído antes de 2002. Vejamos estes dados na tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – Escolaridade dos sujeitos da pesquisa

Situação	Alunos	
	No	%
Concluinte em 2007 (cursando o terceiro ano do Ensino Médio)	07	30,43
Cursando o segundo ano do Ensino Médio (provável concluinte em 2008)	01	4,34
Ensino Médio concluído	09	39,13
Ensino Médio concluído antes de 2002	02	26,08

Segundo é ilustrado na tabela acima, a maioria (65, 21 %) dos sujeitos envolvidos na pesquisa já havia concluído o Ensino Médio e estava concorrendo ao vestibular 2008.

Do total de vinte e três alunos, apenas um havia concluído os estudos em uma instituição privada de ensino. Os demais eram concluintes ou haviam concluído o Ensino Médio em escolas públicas.

2.2.4.2 Práticas e frequência de leitura

Devido à natureza do questionário (perguntas abertas) torna-se difícil quantificar a questão 3 (“O que você costuma ler e com que frequência?”). Alguns omitiram a resposta a essa pergunta, ou a responderam de forma muito vaga (“Leio sempre que tenho tempo”). Todavia, encontramos certas regularidades quanto aos hábitos de leitura e quanto à frequência com que essa leitura é realizada, as quais estão demonstradas na tabela 2 a seguir:

TABELA 2 – Práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa

TIPOS DE LEITURA	Contos, romance, ficção	30,43%
	Jornais e revistas	26,08%
	Leituras variadas	21,73%
	Leituras voltadas para o vestibular e para a escola em geral	13,04%
	Religiosos	8,69%
	Auto-ajuda	4,34%
	Biografias	4,34%
FREQUÊNCIA DE LEITURA	Lê com frequência	18,18%
	Lê com relativa frequência	18,18%
	Lê raramente	63,63%

Conforme podemos observar na tabela acima, a maioria dos alunos afirmou não ter o hábito de leitura (“Lê raramente”), o que talvez se justifique pelo dado levantado anteriormente, segundo o qual mais de 60 % dos sujeitos já haviam concluído o Ensino

Médio, estando, por conseguinte, afastados da escola – a “mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

2.2.4.3 Experiência com a escrita

A quinta questão (“Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.”) é ainda mais difícil de ser categorizada que a questão três, haja vista que essa questão 5 não foi redigida na forma de uma pergunta, deixando o aluno livre para relatar suas experiências com a escrita. Assim, houve muitas respostas excessivamente vagas (“Prefiro não falar porque não foram muito boas”), além de algumas omissões.

Apesar dessas dificuldades, verificamos que apenas dois alunos afirmaram gostar de escrever. A maioria afirmou possuir pouco domínio da escrita ou sentir dificuldades com a escrita formal, com a argumentação, etc.

2.3 Sistematização dos dados

Os dados que compõem esta pesquisa pertencem a duas categorias: 1) depoimentos publicados em revistas femininas (dois depoimentos), que serviram como protótipos para a produção textual escolar (“depoimentos prototípicos”, DP); 2) depoimentos escolares (DE; vinte produções, no total).

Como um dos objetivos específicos que norteiam esse trabalho é comparar os aspectos textuais e discursivos presentes nos depoimentos escolares com os aspectos textuais e discursivos que caracterizam os depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes, dois capítulos serão destinados à análise dos dados.

O capítulo 4 analisará os DP e o capítulo subsequente analisará os DE. Neste último capítulo, ao final das análises, apresentaremos uma tabela sintetizando tudo o que foi observado a partir da análise dos dados.

De antemão, é preciso ressaltar que não utilizamos exatamente as mesmas categorias de análise para descrever os DP e os DE, uma vez que, embora tenhamos, *a priori*, pré-determinado as mesmas categorias, os dados evidenciaram outros aspectos relevantes para a sua categorização, forçando-nos a re-elaborar o que fora pensado a

princípio. Assim, no capítulo 4, os DP foram analisados a partir das seguintes categorias:

QUADRO 1 – Sistematização dos dados: capítulo 4

I DIMENSÃO DISCURSIVA	II DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL
Esfera social de interação ➤ A revista, a seção e o que “pode ser dito”.	O discurso relato-interativo
O horizonte temático do gênero <i>depoimento</i>	Estrutura composicional
A constituição dialógica ➤ O acontecimento discursivo do depoimento e a mediação da revista.	Verbos de ação intramental: utilização e funcionalidade.
Efeito da interação enunciator-destinatário: a função pedagógica ➤ A função pedagógica no depoimento “Sou feia demais” ➤ A função pedagógica no depoimento “Minha filha curou minhas feridas”.	

No capítulo 5, os DE foram sistematizados segundo as categorias ilustradas no quadro a seguir²:

QUADRO 2 – Sistematização dos dados: capítulo 5

CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS
5.3 Características discursivas: a função pedagógica 5.3.1 Depoimentos que atendem à proposta de produção textual: mudança na visão de mundo do narrador personagem. 5.3.2 Depoimentos que atendem parcialmente à proposta de produção textual 5.3.2.1 Depoimentos em que há manifestação da função pedagógica

² A numeração utilizada nesse quadro é a mesma utilizada nas seções e subseções que constituem o capítulo 5. Por essa razão iniciamos, no quadro, a numeração a partir de “5.3.1.”

<p>5.3.2.1.1 Por meio de uma história de superação.</p> <p>5.3.2.1.2 Por meio de mensagens ou frases de efeito (que não se articulam à história narrada).</p> <p>5.3.2.1.3 Por meio de um conselho.</p> <p>5.3.2.2 Depoimentos nos quais há pouca representatividade da função pedagógica</p> <p>5.3.2.2.1 Ênfase na denúncia.</p> <p>5.3.2.2.2 Sobreposição da história à subjetividade do autor/ narrador</p>
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS
<p>5.4 Aspectos textuais</p> <p>5.4.1 O discurso relato-interativo: forma x função</p> <p>5.4.2 Estrutura composicional</p> <p>5.4.2.1 Ausência de narração</p> <p>5.4.2.2 Depoimentos que apresentam seqüências narrativas: unidades estruturais.</p>

Neste capítulo 4, os DE foram transcritos utilizando-se a seguinte codificação: Ex. 1, Ex. 2, Ex. 3 e assim sucessivamente.

O *corpus* analisado, os questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, o plano de curso e a seqüência didática, bem como as produções diagnósticas e os critérios de correção utilizados para avaliar as produções escolares encontram-se em anexo, conforme o quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 – Anexos

QUADRO DE ANEXOS	
ANEXO A	<i>Plano de curso e seqüência didática</i>
ANEXO B	<i>Produções diagnósticas</i>
ANEXO C	<i>Produção 1 (depoimentos)</i>
ANEXO D	<i>Crítérios de correção</i>
ANEXO E	<i>Questionários</i>

3 Pressupostos teóricos

Apresentaremos, a seguir, os pressupostos teóricos nos quais nos baseamos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Para isso, organizamos esse capítulo em três grandes seções, divididas em subseções. A primeira seção contemplará alguns conceitos de *gênero e texto* segundo autores diferentes (Bakhtin, 1992; Bronckart, 2003; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2003), atentando para pontos de convergência e divergência entre essas distintas visões. A fim de melhor esclarecer esses conceitos, após uma exposição das assertivas dos autores supracitados, ilustraremos algumas dessas assertivas através da observação do gênero “carta do leitor”. Escolhemos um gênero diferente daquele que constitui nosso objeto de análise para fazer essa ilustração uma vez que o capítulo seguinte será inteiramente dedicado à análise do gênero *depoimento*. Por conseguinte, essa escolha justifica-se pela tentativa de não tornar esse trabalho excessivamente repetitivo. Em seguida, na seção 3.2, apresentaremos brevemente uma descrição do gênero *depoimento*. Essa descrição será feita de forma muito sumária em decorrência das mesmas razões pelas quais ilustraremos os conceitos de “gênero” por meio de cartas do leitor e não de depoimentos (evitar repetições desnecessárias). Por fim, a última seção abordará questões referentes ao ensino de gênero escritos na escola.

3.1 Gênero e texto: algumas definições

A partir de meados da década de 90 do século XX, um grande interesse foi dado ao estudo de gêneros, sobretudo no âmbito da Lingüística Aplicada. Várias publicações dedicam-se ao tema, centrando-se na descrição propriamente de um gênero, no ensino de gêneros, na relação gênero/trabalho ou gênero/formação de professores, etc (ROJO, 2005, por exemplo). Embora muitos trabalhos tenham sido publicados sobre gêneros, filiando-se à vertente dos gêneros textuais ou à vertente dos gêneros discursivos, julgamos necessária uma breve explanação sobre o tema. Assim, apresentaremos a seguir algumas concepções de *texto e gênero*, segundo Bakhtin (1992 [1953]), Bronckart (2003), Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003).

3.1.1 A cristalização da atividade de linguagem em formas relativamente estáveis

A atividade humana é mediada pela utilização da língua. Sendo as esferas dessa atividade heterogêneas e variadas, variados também serão os modos de utilização da linguagem. Com base nesse pressuposto, Bakhtin (1992 [1953], p. 279) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Enquanto “unidade real da comunicação verbal”, o enunciado possibilita a manifestação do discurso do locutor e a atitude responsiva ativa do destinatário. A linguagem existe na forma de um fluxo comunicativo contínuo – sem começo ou fim – no qual um enunciado surge como resposta a enunciados precedentes e como motivador de respostas que se constituirão em novos enunciados.

Considerado isoladamente, o enunciado é individual (“concreto” e “único”), no entanto, considerando-o como parte integrante de esferas comunicativas, observa-se que cada uma dessas esferas “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, isto é, os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 279).

Como formas típicas de enunciados, os gêneros apresentam uma natureza *social e normativa*, uma vez que não são criados pelo falante, mas lhes são dados /aprendidos nas interações verbais sociais. Bakhtin afirma que “nossos enunciados dispõem de uma forma padrão”, e que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso”. A comunicação só é possível, para o autor, porque os gêneros existem e porque os dominamos, conhecemos sua funcionalidade, ainda que não tenhamos consciência teórica da sua existência.

Bronckart (2003), definindo *texto* como “toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita” e que “apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos a lhe assegurar coerência interna”, apresenta como característica fundamental dos textos sua relação intrínseca à atividade humana (“os textos são produtos da atividade humana”). Logo, eles “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, *op. cit.*, p. 72).

Em decorrência da diversidade dos grupos sociais, diferentes *espécies de textos* foram elaborados – entendendo-se a expressão “espécie de texto” como “todo conjunto de textos que apresentam características comuns.” A expressão também é definida por Bronckart como “gênero de texto”. Essa idéia aproxima-se à tese de

Bakhtin (1992 [1953]), segundo a qual a variedade das atividades humanas cristaliza a atividade de linguagem em diferentes gêneros.

Para Bronckart (2003), os gêneros de texto apresentam-se como entidades “vagas”, móveis, que surgem e desaparecem segundo as práticas sociais, aparecendo na forma de uma “nebulosa” e compondo o *intertexto*, i.e., “o conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (p. 100).

Em uma determinada situação de ação de linguagem, o agente, com base em seu conhecimento dos gêneros e das suas condições de utilização, seleciona, a partir dos parâmetros do contexto de produção (formação social, posição social do enunciador e do destinatário) aquele gênero que lhe parece mais apropriado para cumprir determinados objetivos. Nesse “empréstimo do intertexto”, o gênero é moldado não apenas à situação de ação de linguagem específica, mas também às modalidades particulares de aplicação dos modelos de uma dada situação, através da *representação particular* do agente. Assim manifesta-se, portanto, a *subjetividade* do enunciador em um texto.

Bakhtin (1992[1953]), ao tratar da subjetividade expressa no gênero, conclui que há gêneros mais padronizados, a exemplo da ordem militar e da saudação, que pouco refletem a individualidade do falante, ao passo que existem gêneros (os íntimo-familiares, por exemplo), que se prestam a uma reformulação livre e criadora, ou seja, a subjetividade manifesta-se de acordo com o gênero.

Schneuwly (2004 p.26-27), aproximando-se das concepções de Bronckart (2003), define “gênero de texto” como um “*instrumento* semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. O autor faz uma analogia entre as teses centrais de Bakhtin acerca da noção de “gênero” com os pressupostos de Vygotsky, segundo os quais toda atividade humana é mediada pela utilização de instrumentos.

Desenvolvendo essa tese, Schneuwly considera a atividade humana tripolar: há um sujeito e um objeto ou uma situação sobre a qual ele age, e essa “ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (p. 23). Ou seja, a ação de linguagem é mediada pelos *gêneros de texto*.

Sendo o instrumento mediador de uma atividade, o autor considera que os gêneros, enquanto instrumentos, possuem duas faces: há o produto material existente fora do sujeito, que materializa um leque de operações possíveis, e, por outro lado, considerando-se o sujeito, “há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação”.

Schneuwly acredita haver na concepção bakhtiniana sobre a utilização dos gêneros “uma relação de imediatez entre a escolha e a utilização do gênero”, afirmando que Bakhtin nada diz sobre o modo como um gênero, uma vez escolhido para “mediar” uma atividade de linguagem, é adaptado a essa determinada atividade, isto é, nada é dito sobre os *esquemas de utilização* do gênero.

O primeiro desses esquemas de utilização, segundo Schneuwly (2004), é responsável pela articulação de um gênero à base de orientação de uma ação discursiva. Nesse esquema de utilização, é preciso considerar que os gêneros prefiguram as ações de linguagem, mas, ao mesmo tempo, a ação de linguagem é parcialmente prefigurada pelos gêneros.

Quanto aos outros esquemas de utilização, Schneuwly conclui que estes esquemas “podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global” (op. cit., p.28).

Para definir o conceito de *gênero textual*, Marcuschi (2003, p. 19) afirma que, como “fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Ordenando e estabilizando as atividades humanas, os gêneros estão intrinsecamente ligados a essas diversas atividades. Por conseguinte, diz o autor, “os gêneros apresentam alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas”, mas não são, contudo, “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”.

Outro aspecto destacado por Marcuschi é a distinção entre *tipo* e *gênero textual*. O “tipo textual” é uma seqüência que pode ser definida por suas características lingüísticas, abrangendo cerca de meia dúzia; ao passo que a expressão “gênero textual” refere-se aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (grifo do autor, p. 22-23), existindo em

número infinito. Marcuschi define o gênero textual enquanto realização lingüística concreta, aproximando a noção de *texto* à de *gênero*, ao afirmar que os gêneros “constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”.

Os gêneros textuais apresentam um caráter de indeterminação, não podendo ser definidos por suas características puramente formais. Assim também pensam Bronckart (2003) e Schneuwly (2004). Para Marcuschi, os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, op. cit., p. 20). A existência da “intertextualidade inter-gêneros”, isto é, a presença de gêneros que assumem a forma de outros gêneros, como por exemplo, um anúncio publicitário na forma de uma carta pessoal, é uma prova da dificuldade de classificação dos gêneros textuais segundo suas características estruturais e lingüísticas. Todavia, ainda que a forma não seja determinante para a caracterização de um gênero, não devemos desprezá-la, uma vez que o próprio Bakhtin (1992 [1953]) institui a *composição* ao lado do estilo e do conteúdo temático como critérios para a definição dos gêneros.

A partir dessas definições e conceitos, exemplifiquemos as assertivas acima apresentadas através de uma breve descrição do gênero *carta do leitor*, com base na observação de cartas, expostas abaixo, publicadas na seção “cartas”, da revista *Veja* (jan. 2007).

FIGURA 1 – cartas do leitor



Cartas

“Pobre homem, que, dono de incontáveis e absurdas riquezas materiais, é tão pobre no entendimento da vida!”

Mauro Xavier Biazi
Guarapuava, PR

Aquecimento global

Sempre considereei essa revista estupenda, e em 2006 vocês se superaram! Parabéns pela edição especial e pela matéria sobre o aquecimento global. A preservação de nosso planeta, bem como sua rica biodiversidade, com certeza é um dos maiores desafios da humanidade (“7 megassoluções para um megaproblema”, 30 de dezembro).

Cheryl Sousa
Paraná, SC

Parabenizo a revista VEJA, que fechou com chave de ouro o ano de 2006 com a reportagem sobre o aquecimento global. Todos devem, a partir dela, fazer uma reflexão, já que, de acordo com alguns estudiosos, há mais de 3 000 anos a humanidade vem se afastando das leis da natureza. Com isso, nós nos tornamos prisioneiros da própria ambição, destruindo o planeta e, conseqüentemente,

criando desarmonia e infelicidade para nós mesmos.

Carlos Alberto Pereira de Sousa
Teresina, PI

Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial europeia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje. Não que a pesquisa espacial não seja importante e interessante, na verdade muito mais interessante do que importante, mas é uma questão de prioridade. Os melhores cérebros e uma astronômica cifra são aplicados em incertezas, enquanto nossa única certeza desmorona.

Wagner Lisso
Valinhos, SP

As sete megassoluções apresentadas por VEJA são bem ousadas. Todas envolvem questões muito amplas e delicadas. Alte-

ra-se o meio ambiente de uma forma para ajeitar outro problema, e, para fazer valer esses projetos, o estudo dos impactos precisa ser priorizado. Pelo menos é o que os ambientalistas devem fazer, apoiados pelos políticos, que, já que se negam a frear a exploração ambiental, poderiam pelo menos ajudar com essas implantações.

Adriano Souza Senkevics
São Paulo, SP

VEJA trouxe as mais estranhas, porém necessárias, soluções para a situação em que a Terra vive. A humanidade provoca alterações climáticas no planeta com a emissão descontrolada de gases altamente poluentes. Até há pouco tempo, a importância dada ao tema era zero. Hoje, é claro, as conseqüências começam a prejudicar a vida e, em breve, o bolso das superpotências, que por enquanto em nada ajudam a conscientizar o mundo sobre um problema tão relevante.

Daniel Mereghe
Cerquillo, SP

A oitava megassolução seriam a educação e a conscientização. Consumimos demais. Desperdiçamos demais. Ninguém abre mão de seus pseudoconfortos. Escola, TV e pais continuam a formar crianças consumistas. Um padrão insustentável.

Karla Aharonian
São Paulo, SP

A proposta de substituir termelétricas por usinas nucleares não pode avançar por

BOLSAS DE ESTUDO NA FRANÇA

A EduFrance, agência do Ministério das Relações Exteriores francês, escreveu à redação para informar sobre seu programa, que em 2007 dará prioridade aos estudantes brasileiros na concessão de bolsas para áreas de pós-graduação e doutorado. A oferta abrange os seguintes cursos:

EIFFEL PARA DOUTORADO NA FRANÇA

Duração: 1 ano

Vagas: nas áreas de engenharia, ciências exatas (física, química e matemática), biologia, biotecnologia, meio ambiente, economia, administração, direito, ciências políticas e relações internacionais

EIFFEL-DOCTORAT

Duração: 1 ano

Vagas: nas áreas de engenharia, ciên-

cias exatas (física, química e matemática), biologia, biotecnologia, meio ambiente, economia, administração, direito, ciências políticas e relações internacionais

UNIVERSIDADES DE AIX-MARSEILLE, NICE SOPHIA-ANTIPOLIS E TOULON

Duração: de 6 meses a 1 ano

Vagas: para estudantes de universidades públicas do estado de São Paulo que já tenham concluído o 3º ano

GRENOBLE-BRÉSIL (EXCLUSIVO PARA BRASILEIROS)

Duração: de 1 a 2 anos

Vagas: para estudantes de universidades brasileiras parceiras das universidades de Grenoble que já tenham concluí-



do três anos de estudos em qualquer área, exceto arquitetura

INTERCÂMBIO CAPES/BRAFITEC EM ENGENHARIA

Duração: 2 anos

Vagas: para estudantes de graduação nas diferentes áreas da engenharia.

Mais informações no site

www.edufrance.com.br

Segundo a concepção bakhtiniana, as cartas publicadas na revista *Veja* fazem parte de uma cadeia dialógica contínua, constituindo-se como uma reação-resposta a enunciados precedentes e como motivadoras de atitudes responsivas ativas. Essas cartas emergem em uma esfera social específica – a esfera jornalística – que se caracteriza pela periodicidade (diária, semanal, mensal, etc), pela valorização da expressão e da argumentatividade, pelo imediatismo (os fatos da atualidade são os que, em geral, merecem destaque nessa esfera).

A carta do leitor é, em um sentido mais restrito, uma reação-resposta a uma reportagem, a uma notícia, a um artigo, ou a qualquer outro gênero publicado na edição anterior da revista (As cartas acima destacadas constituem uma reação-resposta a uma reportagem sobre o aquecimento global). Em um sentido mais amplo, a carta é uma reação-resposta a vários outros dizeres – anônimos em sua maioria – e a todo um contexto ideológico e historicamente constituído. Assim, a série de cartas publicadas em *Veja* respondem aos discursos dos ecologistas e dos cientistas em geral, que têm suas vozes respaldadas pela mídia, uma espécie de “porta-voz” desses dizeres para o público leigo.

Considerado isoladamente, o enunciado através do qual um leitor expõe sua opinião sobre determinado fato é individual, concreto e único. Considerando, porém, a esfera comunicativa, esses enunciados cristalizam-se em *tipos relativamente estáveis*, que possuem uma estrutura composicional (no exemplo da carta: textos curtos, caracterizados pela apreciação valorativa do autor frente ao objeto de seu discurso), um tema, delimitado por um horizonte ideológico e um estilo. A carta do leitor constitui-se, portanto, como um *gênero do discurso*.

Como uma forma típica de enunciado, a carta possui uma natureza social e normativa, à medida que não é criada pelo falante, mas apr(e)endida nas interações verbais sociais. O tipo de interação social que possibilita a emergência desse gênero não é decorrente de situações espontâneas, mas de situações mais padronizadas e estáveis em certo sentido. Dessa forma, a carta do leitor é um *gênero secundário*, que, embora não seja tão padronizado como a ordem militar ou a missa, possui muito mais regularidades que a conversa familiar (gênero primário, fruto da ideologia do cotidiano).

Ademais, as cartas surgem como resultado da *ideologia oficial*, isto é, a ideologia “entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELLO, 2008, p. 168-169). Essa

ideologia impõe uma determinada forma de interpretar a realidade por meio de um discurso respaldado na ciência (o discurso dos cientistas acerca do aquecimento global e dos economistas sobre o impacto desse aquecimento na economia). Todavia, não se pode desconsiderar, das cartas do leitor publicadas em *Veja*, a ideologia do cotidiano, que se incrusta em meio à ideologia oficial, fazendo com que leiamos um enunciado do senso comum – “nós nos tornamos prisioneiros da própria ambição, destruindo o planeta e, conseqüentemente, criando desarmonia e infelicidade para nós mesmos” (carta de Carlos Alberto Pereira de Sousa) – ao lado de outro no qual ecoa a voz da ciência – “A humanidade provoca alterações climáticas no planeta com a emissão de gases altamente poluentes” (carta de Daniel Morege).

Seguindo as premissas de Bronckart (2003), as cartas acima expostas constituem uma produção de linguagem situada, na modalidade “escrita”, apresentando, ainda, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (seqüências textuais e tipos de discurso) que lhe asseguram coerência interna. Uma vez que todo texto apresenta uma relação intrínseca à atividade humana, articulando-se às necessidades e aos interesses de uma dada formação social, a carta do leitor pode ser concebida, segundo os postulados do autor, como um *gênero de texto* que atende às especificidades da esfera jornalística. Dentre essas especificidades, citamos a manifestação da opinião de outrem (leitores do jornal ou revista) sobre um fato da atualidade.

As várias cartas expostas são textos que materializam o mesmo gênero porque apresentam características comuns: publicadas em uma mesma seção, respondem a um objetivo mais ou menos comum, possuem características lingüísticas também semelhantes. Quando falamos que as “cartas são textos que materializam um gênero”, destacamos que Bronckart, inicialmente, parece propor uma distinção entre *texto* e *gênero de texto*, segundo a qual o texto seria o dado empírico, material e observável, ao passo que os gêneros apareceriam enquanto unidade *abstrata*, na forma de uma *nebulosa*, “portadores de um ou de vários valores de uso” (indexados), valores esses que o agente, numa determinada situação de ação de linguagem, calcularia estrategicamente na escolha do gênero que mais se adequa aos seus propósitos e às restrições impostas pela situação comunicativa. O texto seria o concreto; o gênero, unidade vaga, apareceria na forma de uma “possibilidade” de escolha pelo agente na interação verbal.

Todavia, ao afirmar que “o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das unidades e das regras lingüísticas específicas

que mobilizam”, Bronckart parece desfazer essa suposição, já que, por ela, não seria o texto (unidade comunicativa concreta) que mobilizaria unidades e regras lingüísticas específicas, mas sim o gênero (“unidade abstrata”). De fato, observa-se que, em alguns momentos, Bronckart utiliza-se dos termos “gênero” e “texto” de forma indistinta, e propondo, em outros, uma distinção para esses dois termos. Vejamos:

- (I) De fato, desde a emergência das teorias literárias, observou-se que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto por vários segmentos distintos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser constituído por um segmento principal no qual a cronologia dos acontecimentos é exposta e por segmentos intercalados que introduzem diálogos de personagens ou comentários de autor. Do mesmo modo, um artigo científico pode ser composto por um segmento principal no qual é exposta a teoria do autor e por segmentos intercalares que, por exemplo, relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes.(p. 74, grifo nosso)
- (II) Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os segmentos de relato de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc. se inscrevam, esses segmentos apresentam semelhanças lingüísticas (p. 68, grifo nosso).

Na citação (I) é o texto e não o gênero que mobiliza segmentos lingüísticos (seqüências lingüísticas) distintos, enquanto em (II) é o gênero que apresenta diversas seqüências lingüísticas. De qualquer forma, a despeito dessas contradições, o autor apresenta as seguintes características para os *gêneros de texto*:

- São produtos históricos, flexíveis, móveis;
- apresentam-se sob a forma de uma “nebulosa”
- são indexados;
- não podem ser identificados e classificados unicamente pelas unidades e regras lingüísticas específicas que mobilizam.

Partindo-se dessas premissas, o gênero *carta do leitor* apresenta-se sob a forma de uma “nebulosa” para o agente numa situação de ação de linguagem guiada pelo objetivo central de argumentar / expressar sua opinião acerca de um enunciado prévio (uma reportagem, uma notícia, etc). Este gênero é, portanto, indexado, à medida que

determinados valores lhe são atribuídos pelas gerações precedentes. Ademais, deve-se ressaltar que, na esfera jornalística, poucos são os gêneros dos quais o leitor comum pode se apropriar no intertexto para cumprir os objetivos da ação de linguagem que culmina com a produção da “carta do leitor”.

Para Schneuwly (2004), o *gênero de texto* é um instrumento semiótico complexo. Assim, a *carta do leitor* constituiria um instrumento de mediação da atividade de linguagem de um sujeito (o autor da carta que é, ao mesmo tempo, leitor da revista) que age sobre uma situação específica (age sobre um enunciado publicado na seção anterior da revista e sobre o acontecimento social que motiva essa publicação).

O gênero “como instrumento” é um conceito fundamental para a definição da atividade humana como tripolar, uma vez que permite a compreensão de que o homem não age diretamente no meio senão a partir da utilização de algum instrumento (VYGOTSKY, 1987 [1934]). Em se tratando da atividade de linguagem, o gênero ocuparia um espaço intermediário entre o sujeito e o seu objeto de discurso (sujeito-gênero-objeto, daí a situação tripolar).

Os instrumentos determinam o comportamento do indivíduo, diferenciando sua percepção da situação na qual ele age. Ao mesmo tempo em que um instrumento é mediador de uma atividade, imprimindo-lhe determinada forma, esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializando-a (SCHNEUWLY, 2004). A carta do leitor, por conseguinte, representaria uma atividade de linguagem na qual o sujeito é levado a agir sobre uma situação bem específica em um dado espaço-tempo, influenciando o comportamento daquele que se apropria desse instrumento. Assim, por meio desse gênero, o sujeito se vê numa situação em que sua opinião é considerada importante, o que o incitaria a expressar-se de forma a assumir seu posicionamento frente a essa situação. Seguindo esse raciocínio, as cartas publicadas em *Veja* constituiriam um instrumento por meio do qual o autor entra em contato com o objeto de discurso “aquecimento global”. Esse instrumento molda uma forma específica de o sujeito ver e se relacionar com esse objeto, levando-o a agir sobre o meio social em que vive e sobre os sujeitos que constituem esse meio permeado por linguagens semiotizadas em instrumentos complexos.

Bakhtin (1992 [1953]), Bronckart (2003) e Schneuwly (2004) parecem convergir para a mesma opinião, segundo a qual os gêneros são relativamente estabilizados pelas atividades de linguagem que fundamentam as práticas sociais humanas. Marcuschi

(2003. p. 19), corroborando essa assertiva, afirma ainda que, ao mesmo tempo em que as esferas sociais cristalizam *gêneros textuais*, estes como “fruto de trabalho coletivo, (...) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Nessa definição, o autor parece considerar que as ações discursivas são prefiguradas pelos meios. Se os gêneros contribuem para estabilizar as atividades, é preciso considerar que, *a priori*, essas atividades existiriam de forma pouco ordenada (por exemplo, a atividade de convencer alguém a não sair de casa à noite) e depois apareceriam os gêneros para ordenar essa atividade (relatar a história de alguém que foi assaltado ao sair à noite, ordenar, por meio de injunções, que essa pessoa não saia à noite, etc.).

Outro conceito muito importante apresentado pelo autor é o de *domínio discursivo*, conceito esse utilizado “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (p. 23). Nesse sentido, a *carta do leitor* pode ser vista como um gênero de texto responsável por ordenar certas atividades de linguagem do domínio discursivo jornalístico, apresentando em sua estrutura interna várias seqüências textuais, dentre as quais a argumentativa seria uma das mais importantes (vejamos, por exemplo, uma seqüência argumentativa que compõe a carta de Wagner Lisso: “Se os gastos de um ano da Nasa, da agência espacial européia, da japonesa e de outras fossem aplicados na preservação do planeta, o efeito estufa com certeza não seria a ameaça que é hoje”).

De forma geral, observa-se a filiação desses autores (Bronckart, Marcuschi, Schneuwly) ao discurso bakhtiniano, segundo o qual as atividades de linguagem cristalizam-se em formas prototípicas, relativamente estáveis. A diferença fundamental entre as diferentes concepções reside na filiação teórica de cada autor. Assim, Schneuwly, adotando alguns postulados centrais de Vygotsky – a tese de que a atividade humana, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ocorre por meio da mediação de instrumentos – entende os gêneros como instrumentos dessa mediação. Essa idéia está também fortemente presente em Bronckart, ao tratar da escolha do gênero que mediará a ação de linguagem. Marcuschi, por sua vez, detém-se mais na descrição dos gêneros a partir de um enfoque da lingüística textual, como podemos observar a ênfase dada, pelo autor, à diferenciação entre *gênero* e *tipo de texto*.

Na presente pesquisa, adotaremos o conceito de *gênero do discurso* de Bakhtin, uma vez que esse conceito pressupõe uma concepção mais ampla de linguagem, fruto de relações dialógicas ininterruptas. Ademais, ao que nos parece, o autor é o que mais enfatiza as relações imbricadas entre gêneros / esfera social – relações essas essenciais para o estudo de um gênero em dois contextos distintos, conforme propomos neste trabalho.

3.2 O gênero *depoimento*

A palavra “depoimento” designa uma série de gêneros que podem aparecer na esfera jurídica (o ato de depor em uma delegacia, em um tribunal), na mídia (em programas de televisão, como, por exemplo, os depoimentos que apareciam no final de cada capítulo da novela exibida pela Rede Globo, “Páginas da Vida”) ou no meio jornalístico (em seções específicas de revistas, no interior de uma reportagem, etc).

A todas essas apresentações do gênero ou a esses gêneros é comum o ato de narrar/relatar um fato real vivenciado pelo indivíduo que depõe. Adotando a categorização de gêneros estabelecida por Dolz et al. (2004), podemos enquadrar o gênero *depoimento* no domínio social da “documentação e memorização de ações humanas”, conforme se referem esses autores (p. 121). Os gêneros pertencentes a esse domínio exigem do sujeito a atividade de “relatar” como capacidade de linguagem dominante. Os autores apresentam os seguintes exemplares pertencentes a esse domínio: relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, *curriculum vitae*, notícia, reportagem, crônica esportiva, ensaio bibliográfico.

Exigindo a capacidade de “relatar” como dominante, é comum uma certa flutuação terminológica entre o *depoimento* e o *relato*. Por vezes, um mesmo texto ora é denominado de depoimento ora de relato, o que pode sugerir uma assimilação entre os gêneros (se é que podemos falar de “gêneros distintos”), levando-nos ainda a corroborar as assertivas de Bronckart (2003), segundo as quais os gêneros são entidades móveis, plásticas, difíceis de serem descritas, e que, muitas vezes, embora indexadas, não recebem denominações específicas das sociedades que os produzem. Para ratificar essa informação, observemos, a seguir, como textos veiculados no interior de reportagens –

ambas publicadas pela revista Super interessante (março e abril de 2001, respectivamente) – recebem denominações diferentes:

FIGURA 2 – “depoimento” publicado na SuperInteressante

m-
ro-
an-
de,
an-
no
ais
ue
di-
os
rar
lí-
eu-
ta',

m-
ru-
res
sa-
se
os
ek
o-
di-
ue
ra-
cé-
er
na
uz
do
ca
os
no
li-
o-
is
er
ão
a
e a
a-

© 1

no

“Eu gosto da vida”

Pintor americano explica por que quer decidir a hora de sua morte

O pintor Chip Nichols tem 56 anos e está morrendo. Quando falou com a reportagem da SUPER por telefone, ofegava e tossia o tempo todo. Ele filiou-se a uma entidade que luta pelo direito à morte e, graças a ela, conseguiu um remédio letal que pode tomar a qualquer hora. Talvez o frasquinho jamais saia de seu armário, na casa onde mora num subúrbio de Nova York. Talvez um dia ele decida que já sofreu demais e dê um fim à doença. Chip escreveu este depoimento para a SUPER:

“Eu gosto da vida. Sempre gostei, mesmo nos momentos difíceis. Em abril de 1999, foi diagnosticado em mim um adenocarcinoma – um tipo de câncer de pulmão. Havia várias pequenas manchas, indicando metástase. Depois de dois anos, um pouco de radiação e 15 meses de quimioterapia, minha situação piorou, mas lentamente. Meu sintoma mais óbvio é a falta de ar ao subir escadas. Quando recebi o diagnóstico, minha esposa, meus filhos, meus parentes e eu ficamos apavorados. Uma das coisas mais terríveis que eu poderia imaginar tinha acontecido. Naquela semana, fiz duas coisas: entrei para o Gilda’s Club, um grupo de apoio para o câncer, e ingressei na Hemlock Society, uma sociedade de assistência ao suicídio fundada por Derek Humphry. Eu sabia que o grupo de apoio seria bom para mim: manteria minha parte doente

em contato com o mundo e me daria a chance de ajudar outros. Ao mesmo tempo, quero ter a coragem de terminar minha vida quando o sofrimento para mim mesmo e para os outros parecer sem sentido.

Toda minha vida ouvi histórias de mortes traumáticas além do que o luto exigia. Traumáticas não só para a vítima mas também para os que ficaram. Ninguém quer isso. Eu não sei o que o futuro vai me trazer. Não sei como vou morrer, não sei qual será minha percepção final do mundo ou a que conclusões chegarei, se é que chegarei a alguma. Só sei que tenho uma doença imprevisível e terminal. Encontrei um conforto enorme ao saber que tenho o poder de decidir quando não quiser mais sofrer. A vida me foi dada e, com ela, a habilidade de fazer escolhas. Isso me parece uma parte natural do tecido da vida, do qual a morte é uma parte. Não vejo nenhuma virtude em deixar uma doença má ditar o meu fim. Talvez, ao escolher a morte, eu preserve a vida no que ela tem de mais bonito.

Sou grato a todos que sofreram e morreram antes e, no processo, lutaram pelo direito de morrer. Eles fizeram com que eu gostasse ainda mais da vida.”

cientos que continuam vendo o tempo de vida que lhes resta como uma experiência horrível e que desejem abreviá-lo. Ou seja, a questão de fundo persiste: independente do que a medicina possa oferecer, eles têm o direito de escolher o jeito e o momento de morrer? Indo mais longe: pacientes que não são terminais também podem recusar a vida que lhes é oferecida? Veja o caso do inglês James

Haig, relatado no livro *Solução Final*. Até os 24 anos, quando um acidente de moto o deixou paralisado do pescoço para baixo, ele era um atleta. James sabia que muitos tetraplégicos e quadriplégicos conseguem vencer a paralisia e encontrar razões para viver. Mas ele não está interessado: simplesmente decidiu morrer.

Isso sem falar na tortura psicológica. “Não há nada pior do que a sensação de morte iminente. O doente sabe que vai morrer e isso não é fácil”, diz o oncologista paulista Riad Younes. Ele é especialista no mais terrível dos cânceres, o de pulmão, que lhe rouba 85% dos pacientes. Já viu muita gente morrer. E conta que a maioria dos doentes terminais passa as noites em claro, não por causa da dor, mas pelo pavor de algo acontecer quando

não houver ninguém por perto para socorrê-lo. Essa tensão, segundo Riad, é muitas vezes insuportável.

O câncer de pulmão é um assassino rápido – mata em meses. O que dizer de enfermidades lentas e ainda mais implacáveis, como o Mal de Alzheimer, que destrói progressivamente o cérebro? Essa doença leva, em média, oito anos para matar. E é cruel. Nos últimos três ou quatro anos, o paciente perde a consciência e definha até que alguma infecção impeça a respiração. A questão: depois dessa fase, há alguma vantagem em manter o paciente vivo? “Não”, diz o neurologista Paulo Caramelli, do Hospital das Clínicas, em São Paulo. “Se encontrarem a cura, vai levar cinco anos para que comecemos a salvar vidas. E, mesmo assim, só nos casos novos. Não vamos salvar quem já está em estágio avançado.” Seria melhor se eles morressem então? “Não posso parar para pensar nisso. Não cabe a mim decidir.”

Há doenças degenerativas que tornam o cenário ainda mais assustador,



Chip tem câncer no pulmão



FIGURA 3 – “relatos” publicados na SuperInteressante

DOIS RELATOS DE QUEM ESTEVE LÁ

Uma norte-americana e uma brasileira contam suas experiências frente à decisão de abortar

Pró-escolha

“O aborto foi uma ótima experiência”

POR STACY BOYD

Quando eu soube que estava grávida, amassei o resultado do teste. Estava entorpecida, com os pensamentos confusos. O que fazer? Meu corpo se tornara um inimigo, um estranho recipiente contendo algo que ameaçava o resto da minha vida.

Meu marido e eu acabáramos de sair da universidade, sem emprego, cheios de dívidas. Não tínhamos seguro de saúde nem poupança. Eu sabia que meus pais (dominadores e religiosos) nos ajudariam. Mas a que custo? Um bebê me obrigaria a aceitar de volta a caridade e o modo de vida de meus pais.

Decidir abortar foi arrasador. O direito de optar por um aborto não é um luxo, mas uma responsabilidade que exige introspecção. Dizem que um aborto causa depressão, pesadelos e sentimentos de perda e remorso. Mas a maior parte do sofrimento vem antes, quando se descobre a gravidez e, finalmente, quando se decide o aborto.

Uma conselheira especializada me ajudou muito. Depois de me ouvir, ela me ofereceu um bálsamo para minhas preocupações: um procedimento que poderia ser feito em casa, por mim mesma. Ela me ofereceu mifepristona.

Uma pilulazinha branca, do tamanho de uma aspirina, e pronto! Eu estava segurando meu futuro na palma da mão. Meu corpo voltaria a ser só meu. Depois do pânico, sentir tal poder era um alívio. Engoli a pílula. Peguei meu pacote de misoprostol vaginal (Cytotec) e fui para casa. Inseri os tabletes deitada na cama, com meu marido no quarto ao lado. Em meia hora começaram as contrações e o sangramento. Tomei um analgésico. A expulsão do tecido fetal levou mais de cinco horas, mas aconteceu em um ritmo meditativo. Durante seis horas eu relaxei, li e lamentei a extinção da vida que não fora possível.

Nas semanas que se seguiram ao aborto, um sentimento de força insinuou-se em mim. Minha coragem e determinação foram desveladas sob a violência do aborto, fazendo dele uma das experiências mais positivas da minha vida. Uma gravidez indesejada é o que uma mulher mais teme. Eu encarara o medo e, fazendo isso, mergulhara dentro de mim, para avaliar meus princípios, minhas prioridades e o valor da vida.

Stacy Boyd, norte-americana, é jornalista e vive em Nova York

Pró-vida

“Escolhi ter um filho com Síndrome de Down”

POR SIDNEIA APARECIDA FAGUNDES

Sou contra o aborto, sempre fui.

Eu acho que não se pode tirar a vida de outra pessoa. Tanto que, quando engravidei, aos 18 anos, resolvi me casar, com cinco meses de gravidez. Fui internada em seguida. Meu útero é defeituoso, mas eu não sabia. Meu filho nasceu de seis meses e viveu apenas seis dias. Fiquei desesperada.

Na segunda gravidez, o pré-natal foi cuidadoso. E foi num desses exames que o médico viu algo estranho no feto. Fizemos outro exame e fomos buscar o resultado. O médico nos recebeu e disse, de sopetão: “O feto tem Síndrome de Down”. E nos aconselhou a abortar. Ele disse que meu filho nasceria morto e que, se nascesse vivo, seria um vegetal e morreria em até dois anos. Minha esperança sumiu. Era como se eu tivesse perdido outro filho.

Decidi me informar. Fui à Fundação Síndrome de Down e vi que não era nada do que o médico tinha dito. As crianças não eram vegetais. Mas eu ainda lembrava as palavras do médico. Levei a gravidez adiante mais por obrigação. Eu pensava que, se tirasse a criança, não ia ficar bem comigo.

Meu marido discordava. Ele nem gostava de falar do assunto. Eu vi sua resistência e deixei claro que ia ter a

criança. Perguntei se queria tê-la comigo.

Ele me apoiou, embora estivesse contrariado.

Seu humor mudou quando o Lucas nasceu. Ele amou a criança assim que a viu.

Mas eu não.

Quando o Lucas nasceu, eu não o achei bonito. Fiquei deprimida. Cuidava dele, mas não sentia amor. Se ele não pegava o peito, eu não insistia, porque não queria contato físico. Eu achava bom quando as pessoas o tiravam do meu colo. Eu adorava ficar longe dele.

Aos quatro meses de idade, o Lucas começou a fazer gracinhas, rir, e eu comecei a ver que ele era normal. Fomos ao Ceesd (Centro de Educação Especial da Síndrome de Down) e, lá, fiz terapia. Aprendi que o Lucas ia viver, falar, andar e aprender, embora com um certo atraso. E meu amor foi crescendo.

Hoje tenho o maior prazer em ficar com ele, exibi-lo para as pessoas. Ele é a melhor coisa que aconteceu na minha vida.

Sidneia Aparecida Fagundes, 21, é dona-de-casa e vive em Campinas

O primeiro exemplar, intitulado “Eu gosto da vida”, foi inserido em uma reportagem que versava sobre a eutanásia (“O direito de morrer”). O texto cuja autoria é atribuída ao pintor americano Chip Nichols é denominado, pela revista, de “depoimento” (“Chip escreveu este depoimento para a Super”). Os segundos exemplares, por sua vez, veiculados também em uma reportagem (“A pílula da discórdia”) da mesma revista – reportagem essa que discutia o aborto a partir do anúncio da fabricação de uma pílula abortiva – são denominados de “relatos” (“Dois relatos de quem esteve lá”).

Embora os textos recebam denominações distintas, estamos, possivelmente, diante do mesmo gênero: os “relatos” e o “depoimento” cumprem a mesma função, tal seja a de ilustrar, por meio de exemplos extraídos da vida real, o assunto discutido na reportagem. Além disso, nos três textos, temos a voz de uma pessoa que, sob a mediação de outrem (os repórteres / editores da reportagem) conta um fato marcante de sua vida, com o intuito de fazer o leitor refletir em torno dessa história. Parece haver, por conseguinte, uma flutuação terminológica entre *relato* e *depoimento*.

Todavia, ainda que haja essa flutuação terminológica, ao que nos parece, denominar um texto como *depoimento* ou como *relato* depende da intenção da revista que o publica. Quando esta tem a intenção de ressaltar o caráter pedagógico, de “auto-ajuda” daquele texto que está sendo publicado em uma seção específica, parece haver uma preferência pela denominação *depoimento*. Quando esse texto que relata em primeira pessoa uma experiência real vivida por alguém é publicado no interior de um outro gênero (uma reportagem, por exemplo), com uma função ilustrativa, a denominação *relato* parece ser mais utilizada, embora a outra denominação não seja de todo desprezada nesse caso, conforme pudemos verificar em um exemplo acima.

Na presente pesquisa, trataremos do gênero *depoimento* que figura no domínio jornalístico (em revistas femininas). Trata-se de um texto *autônomo*, diferentemente, portanto, do depoimento que figura no interior do gênero “reportagem”, que, além de não ser autônomo (aparece atrelado a outro gênero) apresenta uma função ilustrativa.

Lino de Araújo (2006), tecendo alguns comentários acerca do gênero *relato de experiência*, afirma que o seu conteúdo temático “tem algo para ensinar, para comover, para orientar, para fazer refletir”, sendo este gênero “próprio dos veículos que visam servir de tutores aos seus leitores”. Essas afirmações são válidas também para o gênero *depoimento*, foco de nosso estudo, devido às semelhanças entre os gêneros. De fato, a grande ocorrência desse gênero em revistas femininas – revistas essas surgem

principalmente no século XX como “guias” para a mulher – evidencia o *conteúdo pedagógico* e até mesmo de “auto-ajuda” do gênero em análise.

O *depoimento* caracteriza-se por ser um evento de interação verbal no qual o autor e o leitor estão em espaço e tempo distintos, sendo a interação mediada pela revista na qual o texto foi publicado. Rodrigues (2005), ao descrever a constituição ideológica de outro gênero – o *artigo de opinião*, observa que o veículo no qual o artigo é publicado (uma revista ou um jornal) funciona também como uma espécie de “autor” do texto, já que o enquadra numa determinada seção rotulada pelos editores da revista ou do jornal e evidencia, no artigo publicado, certos fatos em detrimento de outros.

O gênero *depoimento* também passa por esse processo, sendo publicado em uma seção previamente rotulada (“Eu leitora”, “Histórias de quem faz a diferença”, “Virada de mesa”, etc), fato esse que, de antemão, já impõe um acento valorativo ao gênero. O depoimento de revistas costuma ser também acompanhado por imagens, fotos, desenhos que acentuam certas características do texto, além de ser freqüente a exposição de breves comentários sobre o depoimento na forma de um olho no corpo do texto (na revista “Uma”, set., 2007, por exemplo, lemos o seguinte comentário: “Histórias de nossas leitoras que souberam transformar problemas em profundas lições”).

Esses aspectos entram na configuração de sentidos do depoimento, uma vez que a seção de uma revista constitui seu lugar de ancoragem ideológica, definindo-lhe, por conseguinte, seu universo temático. Assim, o conteúdo temático do gênero em análise é construído por um sujeito geralmente desconhecido, ou até mesmo anônimo, que, mediado por uma revista que serve como “guia” e como “tutora” de seus leitores, relata um fato marcante de sua vida, avaliando criticamente esse fato e refletindo sobre ele.

Nesse sentido, podemos afirmar que o gênero possui um teor relativamente argumentativo, pois a revista que publica um depoimento não o faz meramente para informar o leitor acerca de um fato ocorrido com alguém, mas procura também persuadir esse leitor sobre as “lições de vida” que podem ser tiradas desse fato marcante.

Lino de Araújo et al. (2005), discutindo a função predominante do gênero *relato* (insistimos na proximidade entre os gêneros “relato” e “depoimento”, bem como na flutuação terminológica), concluem que a argumentação constitui sua função predominante, ressaltando que por “argumentação” deve-se entender “não a necessidade de instalação de debate ou de uma contraposição, mas a capacidade de narrar chamando a atenção para determinados pontos de vista”.

Quanto a essa funcionalidade presente tanto no gênero *relato* quanto no *depoimento*, devemos observar a significação adquirida pelo papel social do autor no âmbito da funcionalidade do gênero e em face de seu leitor. De forma geral, salvo algumas exceções (nas quais uma autoridade depõe sobre um acontecimento de sua vida), os autores dos depoimentos publicados em revistas femininas são pessoas desconhecidas, pessoas “comuns”. Logo, diferentemente do artigo de opinião ou da resenha – para citar alguns exemplos – nos quais o autor é necessariamente uma autoridade, ocupando um lugar social de relevância e prestígio, o gênero *depoimento* caracteriza-se pela presença da “voz anônima”, isto é, a voz de uma pessoa “igual a qualquer um de nós”.

Essa posição social do autor, portanto, permite uma maior identificação por parte dos leitores. Ademais, o autor de um depoimento publicado em uma revista é, geralmente, o leitor dessa mesma revista, que a ela escreve atendendo a uma chamada da seção que publica depoimentos. O fato de o autor ter sido também leitor de outros depoimentos parece confirmar a hipótese de identificação existente entre aquele que escreve e aquele que lê. Assim, um depoimento pode ser visto como um enunciado que aparece como resposta a outros enunciados (numa “atitude responsiva ativa”, para usarmos a expressão de Bakhtin). Cada novo depoimento, por sua vez, induz a uma atitude responsiva ativa de seu leitor, que pode se dar na forma de um novo depoimento.

3.3 O ensino de gêneros escritos na escola

3.3.1 Objetivos do ensino de gêneros: algumas reflexões

Voltado para o domínio da gramática tradicional e desconsiderando aspectos sociais, interacionais e ideológicos da linguagem, o ensino de língua desenvolvido tradicionalmente no espaço escolar é responsável por “desestruturar a competência comunicativa do aluno”, segundo Bonini (2001, p. 8). Os fatores que motivam essa tradição, conforme salienta Bezerra (2003), atrelam-se a causas externas – o ensino de Português durante muito tempo restringiu-se à alfabetização e às classes abastadas – e

internas – as classes que prosseguiram os estudos após a alfabetização estudavam a gramática portuguesa segundo os moldes da gramática latina.

Ainda segundo Bezerra (*op. cit.*), com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos durante o século XX, “muitas teorias são propostas para descrever/explicar a língua e para descrever o processo de ensino/aprendizagem” (p. 37). Uma dessas teorias citadas pela autora são as teorias de gêneros textuais/discursivos, que, mostrando a relação imbricada entre as atividades de linguagem e os aspectos sócio-culturais de uma dada esfera, aparecem como fator positivo e renovador para o ensino de língua.

As discussões sobre gêneros e sobre sua aplicação como objeto de ensino remontam ao fim da década de 80 e decorrer da década de 90, tendo os PCN claramente estruturado uma proposta de ensino embasada nos gêneros. Bonini (2001), refletindo sobre o ensino de gêneros na escola, questiona-se acerca dos objetivos que norteariam esse ensino. O autor alerta para a inexistência de objetivos consistentes formulados nos PCN. Não há, segundo ele (p. 18), clareza nas habilidades a serem desenvolvidas no que tange aos objetivos do ensino, uma vez que a noção de gênero explicitada nos documentos nacionais “vem proporcionar muito mais uma reconceitualização de antigos objetivos relacionados ao ensino de gramática, redação e leitura que colocar novas questões em cena”.

Bonini enfatiza o aspecto da criatividade no processo de interação verbal e destaca a importância da relação entre gênero textual e identidade de grupos sociais. Assim, para o autor, o ensino de gêneros textuais deve conduzir o aprendiz a:

- a) reconhecer a relação entre gênero textual, identidade de grupo e pessoal e ação social;
- b) entender as regularidades genéricas como elementos para a percepção do fenômeno da interação humana e para a criatividade, seja reinventando este conhecimento para lidar com novas situações de interação, seja subvertendo estas regularidades em função de um embate político-ideológico ou em função de obter prestígio em situações em que a criatividade lingüística seja uma condição essencial. (p. 20)

Conforme podemos perceber na citação acima destacada, o autor apresenta um ponto diferencial em se tratando do objetivo do ensino de gêneros: o fator da criatividade como instrumento para o aluno lidar com novas situações, subverter regularidades, etc. Trata-se de uma proposta original e muito produtiva para um trabalho

em sala de aula que pretenda abordar os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, passíveis de transformações e adaptações, e não como um tipo “engessado” de enunciados.

Schneuwly e Dolz (2004), discutindo os objetivos de um ensino baseado em gêneros de texto, destacam dois objetivos centrais: levar o aluno a dominar os gêneros, a fim de conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo; desenvolver habilidades transferíveis a outros gêneros que não serão ensinados na escola. Os autores acreditam, portanto, que a escola deve propiciar aos aprendizes o contato com uma variedade de gêneros que extrapolem o ambiente escolar, agrupando-os segundo a capacidade discursiva que se deseja desenvolver (argumentar, relatar, narrar, expor, etc). Com base nesse pressuposto, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões concernentes ao ensino do gênero objeto de estudo desta pesquisa.

3.3.1.1 O ensino do gênero *depoimento* e as capacidades discursivas: narrar x relatar

Silva (2003, p. 59) reúne as capacidades discursivas de *narrar* e *relatar* em um mesmo domínio, diferentemente do que fazem Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que, segundo a autora, “ambas as capacidades conduzem à construção de seqüências narrativas”. Sendo assim, o gênero “depoimento”, pertencente ao domínio do “narrar/relatar”, pode configurar-se, ao ser transposto para o espaço escolar, como um megainstrumento de ensino-aprendizagem, através do qual o aluno pode desenvolver/aperfeiçoar a capacidade de construir uma narração.

Sanchez Miguel (2002), discutindo a importância do ensino de gêneros pertencentes ao domínio do “narrar”, afirma que, através desses textos, é exigido do aprendiz a capacidade cognitiva de estabelecer e compreender relações entre causas e motivos. Uma vez estabelecidas e compreendidas essas relações, o leitor sentir-se-ia participante dessa cadeia de causas e motivos, compreendendo melhor as ações dos personagens e, por extensão, as suas próprias ações. Além disso, os gêneros do domínio discursivo do “narrar” parecem ser os que estão mais próximos da vida cotidiana do

aluno, já que, a todo momento, este se depara com situações nas quais ele ouve ou precisa contar uma história, uma anedota, uma fábula, etc.

O depoimento, além de propor ao aprendiz a capacidade de entender essas relações de causas e motivos, exige – no que tange à leitura – a compreensão das reflexões feitas pelo autor-narrador sobre o fato narrado. A atividade de produção escrita do gênero, por sua vez, propicia ao aluno um exercício de avaliação crítica e de reflexão sobre o fato narrado, já que a função pedagógica é marcante nesse gênero.

Assim, o aprendiz, na produção do gênero em questão, muito mais que “contar uma história real”, precisa avaliar as causas dessa história e as suas repercussões em sua vida atual, convencendo seu leitor sobre seu ponto de vista acerca do acontecimento narrado. O ensino desse gênero, por conseguinte, é relevante para o desenvolvimento da capacidade discursiva de “narrar/relatar” articulada à capacidade de “argumentar” sobre/ e a partir da narrativa.

No entanto, para que essas capacidades sejam desenvolvidas, esse trabalho com gêneros em sala de aula deve ser bem pensado, estruturado de forma planejada a partir de um conjunto de ações sistemáticas, com objetivos claros e pré-definidos. O ensino de gêneros, portanto, deve ter como base a elaboração de uma *seqüência didática*.

3.4 Seqüência didática

Dolz et al. (2004, p. 97) definem *seqüência didática* como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade principal de uma seqüência é conduzir o aprendiz ao domínio de um gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

O trabalho escolar deve situar-se em gêneros ainda não dominados pelos alunos ou naqueles gêneros que não são muito acessíveis, por não aparecerem espontaneamente na vida cotidiana, a fim de propiciar o desenvolvimento de certas habilidades cognitivas e comunicativas do aprendiz. Para isso, é necessário ir sempre um pouco além das

capacidades já adquiridas pelo aprendiz, atuando-se na sua *zona de desenvolvimento proximal* (cf. VYGOTSKY, 1989), com a colaboração do outro (colegas, professor).

Uma seqüência didática, segundo Dolz et al. (2004), constrói-se com base na seguinte estrutura: *apresentação da situação*, na qual o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada; *primeira produção dos alunos*, etapa essa que tem uma função reguladora da seqüência didática, possibilitando ao professor a observação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos; *módulos*, através dos quais se pode trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, fornecendo-se, aos aprendizes, instrumentos necessários para superá-los; *produção final*, na qual o aluno tem a possibilidade de praticar as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

Os autores apresentam como fundamentos pedagógicos, psicológicos e lingüísticos para a seqüência didática, respectivamente, a *avaliação formativa*, ou seja, “aquela que se realiza durante um processo de ensino e aprendizagem e que tem como objetivo fundamental regular, de maneira interativa, esse mesmo processo” (COLL e ONRUBIA, 2003); a transformação do modo de falar e de escrever dos alunos, através de diferentes instrumentos de linguagem propostos; a finalidade de preparar os alunos a dominar sua língua nas mais variadas situações discursivas.

Os gêneros de texto constituem o objeto de ensino-aprendizagem central em uma seqüência, no que tange aos seus aspectos textuais e discursivos. Os aspectos lingüísticos também podem (e devem) ser trabalhados numa seqüência. Todavia, Dolz et al. (2004) advertem para o fato de que estes aspectos devem ser relacionados ao gênero em estudo, a partir da constatação das dificuldades lingüísticas mais freqüentes apresentadas pelos aprendizes.

Englobando aspectos lingüísticos, textuais e discursivos, uma seqüência constitui, portanto, uma prática de referência para o desenvolvimento de competências que extrapolam o espaço escolar. Todavia, embora a noção de seqüência didática seja de grande importância para o ensino de gêneros, ressalta-se que nem sempre se pode transpor o modelo tal como é pensado por Dolz et alii para a sala de aula, sobretudo em se tratando de contextos de ensino tão diversos do contexto francófono, como o brasileiro.

De fato, conforme afirmamos no capítulo precedente, embora, na aplicação da seqüência didática que originou os dados que compõem essa pesquisa, tenhamos operado com o conceito de *gênero*, propondo uma série de atividades sistemáticas que visavam à produção de depoimentos nos moldes dos depoimentos publicados em revistas femininas (dentre essas atividades, citamos: produção diagnóstica, produção 1 e produção 2), observamos que os aprendizes operavam com o conceito de “texto” escolar, não fazendo as devidas correções que solicitávamos para os aspectos relativos à dimensão discursiva do gênero – em geral, os alunos apenas corrigiam alguns itens gramaticais de seus textos. Assim, essa seqüência pode não ter sido exatamente uma prática de referência para a aquisição de habilidades de escrita que extrapolam o espaço escolar.

4 A constituição discursiva e textual do gênero *depoimento*

Este capítulo, conforme o título sugere, objetiva descrever a constituição discursiva e textual do gênero *depoimento*, a partir da análise de dois exemplares (os depoimentos “Sou feia demais” e “Minha filha curou minhas feridas”, publicados respectivamente nas revistas *Marie Claire* e *Uma*), que foram utilizados como protótipos para as produções textuais escolares analisadas no capítulo 4.

Embora o foco de análise desse capítulo resida nesses dois depoimentos, algumas das observações feitas ao longo das páginas que seguem abaixo resultaram da análise de outros exemplares publicados nas revistas acima citadas e em outras revistas destinadas ao público feminino. Assim, quando necessário, exemplificaremos algumas afirmações com outros depoimentos além dos dois que constituem objeto de análise.

Não nos deteremos a analisar pormenorizadamente o gênero no presente capítulo, uma vez que esta pesquisa focalizará produções escolares. Todavia, para descrever essas produções, julgamos necessário descrever inicialmente os depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes, tendo em vista o alcance de um dos objetivos específicos que motivou essa pesquisa, tal seja “Comparar os aspectos textuais e discursivos presentes nos depoimentos escolares com os aspectos textuais e discursivos que caracterizam os depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes” (c.f. “INTRODUÇÃO”, p. 11).

Em um primeiro momento, focalizaremos algumas das características da esfera social na qual os depoimentos objeto de análise se constituem, tecendo breves considerações referentes a alguns pressupostos teóricos que nortearam nossas análises. Em seguida, descreveremos determinados aspectos relacionados à dimensão discursiva do gênero, a saber: o horizonte temático, a constituição dialógica, a função pedagógica. Por fim, descreveremos características relacionadas à constituição textual do gênero.

Neste e no próximo capítulo, tomaremos como ponto de partida para as análises algumas reflexões acerca de alguns pressupostos teóricos motivadores dessa pesquisa, considerando o caráter essencialmente dialógico do gênero que aqui se materializa.

4.1 Esfera social de interação: algumas considerações

Segundo Bakhtin (1988 [1929], p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Para o autor, não podemos analisar um enunciado considerando que o sentido é inerente à palavra desvinculada de seu contexto de enunciação (que constitui o lugar de ancoragem ideológica da palavra), assim como não podemos entender esse contexto como algo fechado em si ou simplesmente justaposto a um outro contexto “como se [eles] fossem indiferentes uns aos outros”. Na verdade, as situações enunciativas “encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”. É preciso considerar, portanto, a relação entre o acento avaliativo do autor sobre seu enunciado com a esfera social na qual ocorre a interação verbal.

Todo enunciado é decorrente de um fluxo dialógico contínuo e ininterrupto – sem origem precisa ou fim absoluto. Todo enunciado é, portanto, o resultado do ato de enunciação de um sujeito histórico e social que toma a palavra em resposta a enunciados precedentes, a fim de suscitar uma atitude responsiva ativa naquele (s) a quem é dirigida sua palavra. Nesse processo dialógico, a situação social, essencialmente ideológica, é constitutiva na configuração do enunciado.

Essa situação social de interação, conforme salienta Bakhtin (op. cit., p. 107), pode ser analisada a partir de dois prismas: a situação social mais imediata (contexto imediato) e a situação social mais ampla. O autor afirma que “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”.

Bronckart (2003, p. 93) apresenta posicionamento semelhante ao de Bakhtin, definindo o contexto de produção de um texto “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Estes parâmetros são agrupados por Bronckart em dois conjuntos: parâmetros referentes ao mundo físico e ao mundo sócio-subjetivo. O contexto físico pode, por sua vez, ser definido por quatro parâmetros precisos, dentre os quais citamos o “lugar de produção”, enquanto “lugar físico em que o texto é produzido”. Considerando o mundo sócio-

subjetivo, o “lugar físico de produção” corresponde ao “lugar social”, assim definido pelo autor: “No quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, exercito, interação comercial, interação informal, etc” (BRONCKART, op. cit., p. 94) . O lugar social determinaria algumas das características do texto empírico, constituindo-se como uma base de orientação para o agente.

Bronckart (op. cit.), conforme se observa na citação precedente, define o contexto de produção de um texto a partir da enumeração de formações sociais e instituições (mídia, escola, família, exército) ou modos de interação (interação comercial, interação informal). O lugar social de interação, portanto, parece constituir-se por esferas sociais ou modos de interação que exercem uma influência sobre a forma como um texto é organizado. No entanto, não há, segundo salienta o autor, uma relação mecânica entre o lugar social de produção (e entre todos os parâmetros que constituem uma situação de ação de linguagem) e o texto empírico, uma vez que os parâmetros da situação de ação de linguagem, como a própria definição denota, são apenas *parâmetros*, ou seja, uma base de orientação para a produção verbal. Estes parâmetros serão responsáveis pela escolha efetivada, por um agente, de um *gênero de texto* que mediará a ação de linguagem. Bakhtin defende posição semelhante, ao afirmar que as esferas sociais *refratam* a realidade (isto é, não a reproduzem mecanicamente) através de um modo particular de semiotização.

Ao que nos parece, Bronckart ressalta a função do lugar social na escolha de um gênero mediador de uma ação de linguagem. No entanto, o autor explora pouco a influência dessa situação na configuração formal, estilística e temática de um gênero – o autor detém-se mais na relação entre a situação comunicativa e certos mecanismos de planificação textual. Além disso, o teórico não apresenta uma relação entre contexto de produção e ideologia, relação essa enfatizada por Bakhtin, e que parece de grande importância para a análise da constituição de um gênero.

Diante desses questionamentos, adotaremos nessa análise a perspectiva discursiva de Bakhtin, uma vez que as teses do autor oferecem a possibilidade de entender como o contexto de produção influencia a configuração formal, estilística e temática de um gênero, focalizando-se o contexto de produção enquanto esfera social (imediata e ampla) motivadora de uma interação essencialmente dialógica. Ademais, o conceito de *dialogismo*, proposto por Bakhtin será de fundamental importância para as análises apresentadas neste e no próximo capítulo.

4.1.1 A esfera sócio-ideológica do gênero *depoimento*: a revista, a seção e o que “pode ser dito”

Os dois depoimentos foco de análise – “Sou feia demais” e “Minha filha curou minhas feridas” – foram publicados, respectivamente, nas revistas *Marie Claire* e *Uma*. Trata-se de revistas de periodicidade mensal, destinadas a um público alvo feminino e adulto. Ressalta-se que a existência desse tipo de revista é significativa principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a emancipação feminina. Essas revistas, abordando diversas temáticas relacionadas ao universo feminino, bem como assuntos relacionados às novas tendências da sociedade pós-moderna, assumem a função de “guia” para a mulher, através, por exemplo, de seções sobre moda, sobre o “certo e o errado” da forma de se vestir, ou de seções de comportamento e etiqueta.

No entanto, antes mesmo da revolução feminista, existiam revistas destinadas às mulheres. Essas revistas ditavam como deveria ser o comportamento da mulher naquela época: como se portar diante do marido, como cuidar dos filhos, como se apresentar na sociedade, enfim, como ser uma exemplar dona-de-casa. Verifica-se, portanto, que as mudanças no comportamento feminino estiveram acompanhadas de revistas destinadas a conduzir, sugerir ou mesmo ditar regras comportamentais em sociedade. A forte presença do gênero “depoimento” nessas revistas femininas sugere uma relação imbricada entre o universo sócio-ideológico no qual se inserem essas revistas e a constituição discursiva do gênero, muito voltado para “passar uma lição de vida”, assumindo, ainda que indiretamente, o mesmo papel de “guia” de suas leitoras, que a revista, enquanto suporte de publicação, assume.

Retornando aos depoimentos em análise, observa-se que as revistas nas quais esses depoimentos foram publicados possuem várias seções, e, dentre elas, as seções que publicam histórias reais que aconteceram com as leitoras (seção “Eu, leitora”, na revista *Marie Claire*, e seção “Virada de mesa”, na revista *Uma*). A publicação de um texto nessas seções constitui um ato temático, estilístico e composicional.

Como bem salientou Rodrigues (2005), ao analisar a constituição e o funcionamento de um outro gênero – o *artigo de opinião* – o trabalho de seleção e divisão do gênero

em cadernos, seções, rubricas e suplementos já é um ato temático, estilístico e composicional, pois esse ato de segmentação, além de selecionar e “rotular” o que pode fazer parte de cada caderno, seção, é um índice de produção e interpretação indispensável dos enunciados individuais e dos gêneros. (p. 171)

Essas considerações são válidas também para o gênero objeto dessa análise. O ato de rotular uma seção já delimita o que pode e deve ser dito naquele espaço. Na revista *Marie Claire*, seção “Eu leitora”, lê-se a seguinte chamada da revista: “Este espaço é dos leitores de Marie Claire. Se você tem uma história fora do comum, escreva contando para (...). Se sua carta for escolhida, entraremos em contato”. Essa chamada na seção delimita *quem* pode se expressar naquelas páginas (os leitores da *Marie Claire*), bem como o que aqueles que podem ter seus textos publicados devem contar, isto é, o “que pode e deve ser dito”: uma “história fora do comum” – história essa que, embora seja “fora do comum”, precisa ser verdadeira, já que, acima do título da seção, lê-se a seguinte expressão: “a vida ao vivo”.

Nem tudo pode ser dito e nem todos estão autorizados a ter a palavra nessa seção, uma vez que, ainda que qualquer leitor possa escrever uma carta para a revista, apenas as histórias “fora do comum” selecionadas pelos editores serão publicadas. A revista passa para o leitor a imagem de que aquela seção é aberta ao público, afinal, diferentemente da reportagem, em que apenas um jornalista é autorizado a publicar seus textos, nessa seção, um “leitor comum” tem a oportunidade de se expressar.

Essas observações nos levam a afirmar um aspecto pouco explorado em relação aos gêneros discursivos: existem gêneros caracterizados pela rarefação do dizer, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciados” dos quais apenas certas pessoas autorizadas por seu grupo social podem se apropriar para interagir nesse grupo³. Foucault (1999 [1970]) afirma que a produção de linguagem está sujeita a mecanismos de exclusão, de interdição do dizer. Para o autor

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os

³ Essa questão foi abordada por Bourdieu (1994 [1977]).

ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (p. 37).

Podemos aplicar as assertivas de Foucault aos gêneros do discurso, observando que aquilo que pode e deve ser dito, em certas situações, obedece ao princípio de autorização concedida a certos sujeitos para apropriar-se de determinados gêneros, ao passo que existem gêneros dos quais, aparentemente, qualquer um pode se utilizar, como regiões do discurso “abertas a todos os ventos”. Nesse sentido, o gênero, dado seu caráter normatizador, constitui também um mecanismo de controle da aleatoriedade dos discursos.

O gênero *depoimento* parece, em uma primeira análise superficial, pertencer à categoria dos gêneros “abertos”. Todavia, não é qualquer leitor que pode ter seu depoimento publicado, mas aquele leitor que teve seu texto selecionado pelos editores da revista. A atividade de seleção de um texto por parte desses editores evidencia a relação de *mediação* da revista entre o autor de um depoimento e os leitores, relação essa que será melhor explorada adiante, ao tratarmos da configuração dialógica do gênero.

4.2 O horizonte temático do gênero *depoimento*

Ainda em relação ao que pode ser dito nas seções analisadas, observa-se que a *Marie Claire* abre o leque de temáticas a serem abordadas nos depoimentos de suas leitoras, uma vez que solicita apenas que a história enviada por carta seja “fora do comum”, isto é, uma história diferente, interessante, que chame a atenção de quem a lê. A revista *Uma*, por sua vez, delimita mais o horizonte temático dos depoimentos, a partir do seguinte comentário exposto ao lado esquerdo do título do depoimento “Histórias de nossas leitoras que souberam transformar problemas em profundas lições” (grifo nosso). Esse comentário, juntamente ao título da seção (“Virada de mesa”), direciona o horizonte temático das histórias publicadas. Trata-se de casos verídicos vivenciados pelas leitoras das revistas, leitoras essas que, a partir de uma experiência negativa aprenderam algo (“uma profunda lição”), e essa aprendizagem serve agora como lição para os leitores, que têm a oportunidade de saber como a autora transformou

seus problemas em uma lição de vida. O depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, publicado nessa revista, tem, portanto, um *caráter pedagógico*.

O depoimento “Sou feia demais” também tem esse caráter pedagógico, e a revista procura acentuar o teor pedagógico do texto a partir do seguinte comentário em destaque:

Atarracada, de óculos e cheia de dentes postiços, ela já sofreu muito. Odiou as mulheres bonitas e as pessoas felizes. Tornou-se médica cancerologista para viver cercada de desgraça. Mas foi, justamente, a dor de uma paciente linda que a livrou de sua amargura.

Nesse trecho, o editor do depoimento toma a posição de autor, fazendo um resumo da história narrada em duas páginas. Esse resumo denota a apreciação valorativa do editor em relação ao depoimento, haja vista que, nesse pequeno texto, enfatizam-se as características físicas da autora-personagem e a sua atitude em decorrência dessas características (odiar mulheres bonitas e tornar-se cancerologista para viver cercada de desgraças). O último período desse resumo direciona o leitor para o que ele encontrará na história: a forma como a autora transforma seu problema (a amargura, o ódio às pessoas felizes e bonitas) em uma lição de vida digna de ser publicada e lida.

De forma geral, pode-se afirmar que o gênero tem seu horizonte temático voltado para a expressão da experiência pessoal do autor. Essa experiência pessoal em foco pode estar relacionada a determinados aspectos da vida social. O depoimento pode, por exemplo, fazer uma denúncia (indivíduos que relatam situações de violência sofrida, de abuso de autoridade, etc). Neste caso, é notório o apelo emotivo deste gênero através do qual o autor (e a revista que media a interação autor-leitor) muito além de meramente informar o leitor sobre uma experiência, procura comovê-lo, a partir de forte apelo emocional. Observemos, a título de exemplificação, a forma dramática por meio da qual uma menina de 12 anos relata a guerra da Bósnia, em um depoimento publicado na *Marie Claire* (n° 37, Abril, 1994):

A guerra começou na minha cidade em 22 de maio de 1992. O exército sérvio e os *tchetnicks* fizeram o cerco. Começaram pelas aldeias povoadas por mulçumanos e croatas. Mataram todos os que estavam na frente deles ou os levaram para os campos de concentração de

Karaterm, Omarska e Trnopolje. Lá, eles torturaram e mataram as pessoas.

(...)

Mamãe ia sempre nos vizinhos procurar *kruh* (pão, em croata). Os *tchetnicks* a torturaram e disseram que agora ela devia ir à Croácia para buscar *kruh*, porque ali só tinham *kljeb* (pão, em sérvio). Depois eles vieram e levaram meu pai e dois tios meus para um campo de concentração. Bateram neles e os torturaram, mas deixaram meu pai sair. Ele emagreceu 20 quilos. Os *tchetnicks* nos obrigaram a ver como eles matavam e degolavam. Havia muito sangue e eles forçaram meu pai e os outros a beber. Minha mãe estava passando mal do coração, mas os médicos não quiseram ajudá-la porque ela é mulçumana.

(...)

Chegamos a Zagreb em 17 de setembro de 1992. Ainda temos medo e não conseguimos dormir. Foi terrível. Meu maior desejo é voltar a Prijedor e à minha casa. Gostaria muito que a guerra acabasse e que houvesse paz para todas as crianças da Bósnia-Herzegovina e da Croácia. (Sabina Cebic, 12 anos).

De imediato, chama a atenção nos trechos destacados deste depoimento a reiteração dos verbos “matar”, “torturar”, “degolar”. Estes verbos, denotadores de ações extremamente violentas, são decisivos para a construção da imagem dos *tchetnicks*, como pessoas bastante cruéis, em oposição à autora, que assume o papel de vítima. Essa construção discursiva é sustentada pela avaliação da autora (“Foi terrível”) face aos fatos narrados, avaliação essa presente também na expressão de um desejo (“Gostaria muito que a guerra acabasse”), por meio da qual se reprova a guerra.

Neste depoimento, destaca-se, também, o fato de a autora ser uma criança de apenas 12 anos. Ao selecionar e publicar um depoimento de uma menina, no qual é marcante o relato de atos extremamente violentos, a revista parece ter, claramente, a intenção de comover o leitor, mostrando-lhe uma face da realidade a partir da visão de uma criança traumatizada pela guerra. Ademais, sendo a história um relato de fatos reais, cria-se grande comoção nos leitores.

Quanto a esta característica do gênero (a narração de fatos reais), observa-se que, muitas vezes, há forte apelo do veículo que publica o depoimento sobre o fato de o texto retratar a vida real. No depoimento “Sou feia demais”, conforme citamos anteriormente, observa-se que, acima do título da seção (“Eu leitora”), há a seguinte inscrição: “A vida ao vivo”. A expressão “ao vivo” é significativa para a configuração ideológica do

gênero, uma vez que essa expressão é geralmente utilizada para designar fatos, ações exibidas, vistas, assistidas em tempo real de acontecimento, isto é, fatos que ocorrem concomitantemente à visão do espectador. Esses fatos, portanto, são ainda mais legitimados: não há como duvidar da veracidade de uma história “ao vivo”.

A história narrada em um depoimento, como bem se sabe, não acontece em tempo simultâneo à sua escrita e muito menos à sua leitura (a rigor, o depoimento não é uma “história ao vivo”). No entanto, publicado em uma seção destacada por tal expressão, o texto adquire determinada apreciação por parte de quem o produz (o autor, a revista) e por parte de quem o lê: não se trata de uma “historinha qualquer”, mas de uma história real, retrato da “vida ao vivo”, e que, por conseguinte, poderia acontecer com qualquer um de nós.

Bourdieu (2001) afirma que um campo, com a sua linguagem própria, formula determinados modos de classificação e de recepção dos textos que nele circulam. No gênero em análise, a linguagem específica de seu campo comunicativo, que produz jargões como “a vida ao vivo”, “histórias de quem faz a diferença”, “virada de mesa”, etc, direciona o modo de recepção dos gêneros que ali circulam. Assim, o depoimento é, de antemão, investido de um modo particular de recepção por parte de seus leitores. Estes devem ver o texto publicado como um drama da vida real, um drama da vida cotidiana de sujeitos com os quais eles deverão identificar-se para que a cadeia dialógica que constitui a produção do gênero se perpetue. Na seção subsequente, desenvolveremos melhor essa idéia.

4.3 A constituição dialógica

Para analisar a constituição dialógica de um gênero, a partir da observação de dois enunciados singulares, é preciso reforçar a idéia citada nas seções precedentes, segundo a qual “um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1992 [1953]). Cada enunciado, surgindo como resposta a enunciados precedentes, motiva uma resposta do destinatário. Nesse processo dialógico,

o locutor incorpora os enunciados que antecedem o seu, refutando-os ou assimilando-os a seu dizer. O dialogismo constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Outros autores, filiando-se a diversas linhas teóricas, desenvolveram conceitos semelhantes a esse apresentado por Bakhtin, quais como: *interdiscursividade*, *heterogeneidade constitutiva* ou *mostrada*, *intertextualidade*, *polifonia*.

A *interdiscursividade*, segundo Maingueneau (1989) é a relação de um discurso com outros discursos, a partir de um processo de re-configuração, de incorporação de elementos pré-construídos produzidos fora de uma formação discursiva, em um jogo de construção de identidades a partir da alteridade.

A *polifonia*, conceito bakhtiniano, remete à “noção do sujeito como um ser que se desdobra em muitos e assume vários lugares ou papéis no discurso” (CARDOSO, 1999). Esse conceito põe em cena o enunciado enquanto tessitura atravessada por múltiplas vozes gerenciadas pelo locutor, que garante a coerência do texto, por vezes, imprimindo-lhe um acento monológico.

O conceito de *heterogeneidade* proposto por Authier-Revuz (1982), por sua vez, desdobra-se em “heterogeneidade mostrada” e “heterogeneidade constitutiva”. Aquela entendida como formas de inscrição do Outro em um dizer, que podem ser marcadas (o discurso direto, o aspeamento, etc) ou não-marcadas (o discurso indireto livre, a ironia, a metáfora, etc); esta vista como característica inerente a todo discurso, que, no entanto, não aparece marcada linguisticamente, pertencente ao nível do inconsciente do locutor.

Koch (2001), analisando o conceito de intertextualidade – tão freqüente na literatura lingüística – faz uma distinção entre a intertextualidade em sentido restrito e a intertextualidade em sentido amplo. Segundo a autora, a intertextualidade em sentido amplo é a condição de existência do próprio discurso, e pode ser aproximada do que a análise do discurso denomina interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva. Já a intertextualidade em sentido restrito pode ser caracterizada como a relação de um texto com outros textos previamente existentes.

Bakhtin (1992 [1953]), no entanto, ao que nos parece, não se detém a fazer tantas distinções entre aquilo que compreende uma relação dialógica no nível mais amplo da condição de existência do próprio discurso e o dialogismo no interior do enunciado, como sugere o conceito de intertextualidade ampla e restrita definido por Koch (2001).

Para Bakhtin, ocupando cada enunciado uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal em relação a um dado problema, “não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições”. É por isso que todo enunciado é repleto de reações- respostas que assumem as mais variadas formas. Vejamos o que diz o autor a respeito dessas formas assumidas:

Podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos (...); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala – na seleção dos recursos lingüísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto.

(...)

Por mais monológico que seja um enunciado (...). por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema. (op. cit., p. 316-317, grifo nosso).

Conforme se pode observar no trecho destacado, a heterogeneidade de um enunciado (reação-resposta a outros enunciados) pode não ser perceptível, já que um enunciado pode parecer monológico. No entanto, esse enunciado aparentemente monológico é resultado de relações dialógicas, que podem também não estar explícitas.

Fiorin (2006), analisando o conceito de dialogismo em Bakhtin, examina se é possível distinguir, a partir das idéias do teórico russo, os conceitos de *interdiscursividade* e de *intertextualidade*. Esses conceitos atrelar-se-iam, por sua vez, a uma diferenciação entre “texto” e “enunciado”, este entendido como interdiscurso e aquele como “manifestação do enunciado”. A interdiscursividade consistiria em relações de sentido entre enunciados, ao passo que a intertextualidade compreenderia um processo da “relação dialógica não somente entre duas ‘posturas de sentido’, mas também entre duas materialidades lingüísticas”. As relações intertextuais e interdiscursivas seriam formas externas, visíveis de dialogismo. Não se deve, porém, reduzir o dialogismo bakhtiniano a essa formas (visíveis ou não), mas entendê-lo como

pressuposição para a própria existência da linguagem enquanto fluxo comunicativo ideológico e social.

Nesse sentido, o dialogismo bakhtiniano parece ser um conceito muito mais amplo, que recobriria todos os demais conceitos expostos acima (heterogeneidade, interdiscursividade, polifonia, intertextualidade). O dialogismo, enquanto pressuposto para a existência da linguagem, é o *aspecto responsivo* que caracteriza as línguas humanas. Assim, enquanto os conceitos supracitados parecem delimitar um campo específico da linguagem para analisar a interação inerente à língua (a intertextualidade delimitaria o texto, a relação entre textos; a interdiscursividade delimitaria a constituição de sentidos, etc.), o conceito de dialogismo abarca a língua como uma cadeia de relações responsivas. Por conseguinte, esse conceito articula-se à noção de interação entre enunciados e enunciadore. Se considerarmos que o dialogismo – e é com esse conceito que trabalharemos – abarca todos os demais, é válido dizer que só existem relações interdiscursivas, intertextuais, polifônicas e heterogêneas porque existe o fenômeno dialógico, ou seja, porque a linguagem é dialógica em essência.

Em síntese, assim pode ser resumido o pensamento bakhtiniano acerca da linguagem enquanto fluxo dialógico: todo enunciado surge no seio de uma dada esfera, integrando uma cadeia comunicativa. A materialidade do discurso pode ou não refletir (assimilar em diferentes graus e de diferentes formas) os enunciados precedentes que motivaram um determinado acontecimento discursivo. Mesmo que certos discursos não sejam perceptíveis em um enunciado, o discurso que é efetivamente materializado constitui-se em relação a outros discursos, em um embate constante, que transforma a linguagem em uma arena ideológica.

Dada a complexidade das sociedades, complexos também são os gêneros do discurso que mediam as interações verbais. A próxima seção procurará analisar essa complexidade e diversidade de ações de linguagem que às vezes se escondem em um enunciado aparentemente monológico.

Não nos deteremos a analisar as relações dialógicas que se dão no interior do enunciado (identificadas por Fiorin [2006] como “relações entre textos” e “relações dentro do texto”), mas aquelas que fundamentam a existência da linguagem, que possibilitam o surgimento de um gênero. Assim, na subseção a seguir identificaremos (1) o que motiva o acontecimento discursivo do gênero “depoimento” (isto é, o

depoimento surge como uma resposta a quem e a quê?) e (2) o papel da revista no processo de constituição do gênero.

4.3.1 O acontecimento discursivo do depoimento e a mediação da revista

O gênero “depoimento”, segundo afirmamos anteriormente, tem seu horizonte temático voltado para a expressão de uma experiência pessoal de seu autor. No entanto, essa experiência pessoal pode voltar-se para um acontecimento social de amplas repercussões. Neste caso, a voz que narra uma experiência de vida apresenta uma visão singular de um fato conhecido. Ao apresentar essa visão singular, o autor não o faz diretamente para o leitor, mas através da mediação da revista que publica o texto, revista essa que, fazendo parte de uma determinada esfera, refrata a realidade, semiotizando-a em uma linguagem específica.

Para entender o papel de mediadora exercido pela revista, observemos, novamente, a chamada feita pela revista *Marie Claire*, no depoimento “Sou feia demais”:

Este espaço é dos leitores de Marie Claire. Se você tem uma história fora do comum, escreva contando para: Revista Marie Claire “Eu”, leitora” Rua do Cuntume, 665, 5° andar, São Paulo, SP, CEP 05065-001. Mande seu endereço e telefone. Se sua carta for escolhida, entraremos em contato.

Analisando essa chamada da revista podemos entender o que motiva o acontecimento discursivo do depoimento.

Inicialmente, a revista evidencia quem pode ter um depoimento publicado: leitores da *Marie Claire*. Esses leitores escrevem para a revista contando suas histórias pessoais após lerem depoimentos nos quais outros leitores narram suas próprias histórias. Assim, institui-se uma primeira relação dialógica: um depoimento surge como reação-resposta a depoimentos precedentes, numa atitude responsiva ativa do leitor-

autor. O depoimento pode, portanto, ser visto como uma reação-resposta na forma de um enunciado através do qual um enunciador, geralmente anônimo ou pouco conhecido, expõe sua experiência pessoal para outros leitores da revista. Esse enunciado, por sua vez, motiva uma atitude responsiva ativa em seus leitores – atitude essa que pode manifestar-se sob a forma de um novo depoimento. Teríamos, então, o seguinte esquema:

... Depoimento (1) → leitor lê esse depoimento da revista e produz um novo → Depoimento (2), numa atitude responsivo-ativa, motivando outras respostas, que, por sua vez, podem originar um outro → Depoimento (3) ... e assim sucessivamente

Todavia, insistimos no fato de que esse fluxo dialógico não acontece de forma direta entre aquele que é alçado à posição social de autor e o leitor, mas através da mediação da revista, que, em certos momentos, constitui-se ela própria como autora (quando comenta a história narrada, por exemplo).

Para os leitores, o depoimento publicado assume um tom *monológico*, uma vez que a voz posta em destaque é a voz daquele que é alçado à posição de autor, que conta sua história em primeira pessoa. Nos depoimentos em análise, não encontramos a revista contando a história de outro (salvo no breve resumo que introduz o depoimento “Sou feia demais”, que funciona como uma chamada para que o leitor leia aquele texto), mas esse outro narrando fatos de sua vida. Essa narrativa “monológica”, porém, constitui um efeito discursivo – efeito esse necessário para a continuidade do fluxo dialógico que propicia o surgimento de um novo depoimento, afinal, este gênero (especificamente o que figura em revistas femininas) parece surgir a partir de uma identificação entre o leitor com o autor do texto, autor esse geralmente representado por uma “pessoa comum”, cuja história poderia ter acontecido com qualquer um (inclusive com aquele que lê um depoimento em uma revista e que resolve também escrever para essa revista, a fim de contar a sua história).

Esse efeito discursivo parece ser criado pela revista, que, intencionalmente, “apaga” ou dissimula a sua voz no texto final levado a público. No entanto, esse texto final passa por intermédio de uma edição, que não somente rotula uma seção e publica o

texto nessa seção previamente dotada de certo acento valorativo (o que entra na configuração dos efeitos de sentido produzidos pelo enunciado), mas também participa do fluxo dialógico ao qual nos referimos.

Observemos que, no trecho destacado acima (uma das poucas vezes em que a revista expõe a sua voz), os editores convidam aqueles leitores que têm uma “história fora do comum” para escreverem contando essa história. O leitor, após ler um depoimento com o qual se identifica e após ler esse “convite”, escreve para a revista e esta escolhe a *carta*, decide se vai publicá-la.

Ao que parece, o enunciado “inicial” (antes da publicação final) assume a forma do gênero “carta” (“Se sua carta for escolhida, entraremos em contato”). Se essa carta for interessante, a revista entra em contato com o autor e um jornalista toma o depoimento dessa pessoa que escreveu a carta. Logo, o depoimento publicado, em uma análise mais profunda, não se constitui apenas como uma reação-resposta a outros depoimentos e a uma chamada da revista, mas como o produto final de um processo dialógico do qual participam vários enunciadorees e no qual há a intermediação de outros gêneros (além da carta, poderíamos citar uma entrevista que a revista porventura possa fazer com o leitor que escreveu para a redação, a conversa com os editores e o autor, etc).

De forma simplificada, assim poderia ser esquematizado o “processo dialógico” do gênero:

... Leitor escreve uma → carta para → revista (escolhe a carta) entra em contato com → leitor, que presta um → depoimento para um jornalista, que expõe o texto para → o público...

Formulamos esse esquema com base em algumas “pistas” deixadas pela edição da revista na seção destinada à publicação de depoimentos de leitoras (“Escreva uma carta...”, “Entraremos em contato.”). Não sabemos, no entanto, até que ponto a edição interfere na configuração final do texto levado a público. Uma vez que a *Marie Claire* solicita que suas leitoras escrevam-lhe cartas contando “histórias fora do comum” para a revista, inferimos que o depoimento é o produto final de uma complexa cadeia dialógica que, inicialmente, toma a forma de um gênero privado (a carta) e, por fim, assume a forma de um gênero público (o depoimento) – gênero esse que “apagada” ou dissimula todo o processo que lhe deu origem, em prol de uma aparente unicidade e autonomia, afinal, a seção “Eu leitora”, desde o título, impõe uma forma particular de recepção/circulação do texto ali publicado: (produção) a “leitora-autora” que, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer, desabafa para as outras leitoras, conta-lhes segredos de sua vida que nem sua mãe sabe (no depoimento “Sou feia demais”, lemos a seguinte confidência da autora: “Até hoje minha mãe não tem idéia de quanto aquela frase me queimou por dentro. Ela nunca soube que eu ouvi aquela conversa”), propondo-lhes (recepção) uma aceitação do que está sendo dito, uma reflexão em torno da história narrada.

Haveria, assim, uma relação (aparentemente) direta entre essa leitora-autora e as demais leitoras da revista, uma vez que todo o processo que culmina com a publicação do depoimento, no texto final, é apagado, dando-se relevância sobretudo à voz daquela que é alçada à posição de autora. Constrói-se, assim, o efeito monológico citado anteriormente. Todavia, se considerarmos esse processo dialógico que resulta em um texto aparentemente monológico, uma série de questões ainda sem respostas emerge, problematizando a forma como concebemos as interações humanas, e, por conseguinte, a linguagem, produto dessas interações. Trataremos dessas questões na seção a seguir.

4.4 Efeito da interação enunciator-destinatário: a função pedagógica

Conforme discutido nas seções precedentes, as revistas femininas nas quais os depoimentos objeto de análise foram publicados têm o papel de mediadoras da relação

autor-leitor. Esse papel, no entanto, não é apreendido apenas a partir de uma análise do texto, pois o produto final, que é o depoimento publicado, produz como efeito discursivo o autor-narrador alçado à posição de autor único, responsável pelo seu dizer – autor esse que pode até não ser identificado (no depoimento “Sou feia demais”, por exemplo, não se identifica o nome da mulher que narra sua história), mas que é reconhecido como um leitor da revista que tem uma experiência digna de ser contada a todos, ou seja, um leitor (da revista) e autor (de uma história) que deve ser “ouvida” por todos aqueles que lêem essa revista.

Como o narrador da história é, ao mesmo tempo, personagem principal e autor, em nossas análises ora nos utilizaremos da palavra “narrador” ora da palavra “autor” para nos referirmos a mesma pessoa: aquele que tem seu depoimento publicado. Todavia, é preciso entender que o narrador é a voz que fala em primeira pessoa, que apresenta a história. Sua condição de autor é, reiteramos, um efeito discursivo – o narrador alçado a posição única de autor. No depoimento publicado, porém – e é este, o texto publicado, que será tomado como objeto de análise – autor e narrador são tomados como um único sujeito.

A partir dessas considerações acerca da mediação da revista (que dissimula sua participação no texto, alçando um único sujeito à posição de autor) e da relação direta entre autor-leitor como efeito discursivo, essa última relação torna-se mais complexa, exigindo uma revisão teórica no que concerne à atividade de linguagem.

A teoria interacionista-sociodiscursiva de Bronckart (2003), segundo a qual, em uma situação de ação de linguagem, um enunciador dirige-se a um destinatário no quadro de um lugar social para atender a um ou vários objetivos precisaria, portanto, ser discutida para a análise de gêneros decorrentes de uma interação verbal mais complexa – interações entendidas como processo no qual ocorre a mediação de outro (s) e cuja relação enunciador-destinatário (enquanto uma relação direta, sem mediações) constitui um efeito discursivo.

No depoimento “Sou feia demais”, segundo analisamos anteriormente, uma leitora escreve para a revista *Marie Claire* contando sua história, e a revista, posteriormente, entra em contato com essa leitora que presta um depoimento para um jornalista. Este, por sua vez, leva o texto ao público da revista após um processo de edição. Haveria, então, dois destinatários (totalmente distintos) para a história: o jornalista, que ouviu, anotou o depoimento e os leitores da revista? E quanto ao

enunciador, pode-se considerar a revista como enunciativa? Bronckart (*op. cit*) afirma que o enunciador é uma entidade *única*, salvo em casos de co-autoria.

O processo de produção do depoimento (assim como o processo de produção de outros gêneros jornalísticos, como a carta do leitor, por exemplo), no entanto, envolve não apenas um co-autor, mas enunciadores outros que interferem e influenciam a configuração de sentidos do enunciado, e que, apesar disso, pouco se revelam na publicação do texto final. O destinatário (ou seriam destinatários?) também se apresenta de forma complexa, considerando as relações dialógicas que estão por trás da produção do gênero.

Além disso, Bronckart afirma que o texto – produção verbal acabada – está associado a uma mesma e única ação de linguagem. Os dois depoimentos analisados nesse capítulo, porém, não podem ser relacionados a uma única ação de linguagem, embora constituam textos acabados, uma vez que, até o produto final, temos a intermediação do gênero “carta” (e, talvez, do gênero “entrevista”). Para cada um desses gêneros que culminam com a publicação de um depoimento teríamos uma ação de linguagem distinta? Como definir uma ação de linguagem de um texto de cuja elaboração vários enunciadores participaram? A ação de linguagem pode, perante essas questões postas, ser definida, como o faz Bronckart, privilegiando-se a atuação de um agente particular, tomado como eixo central de um processo (é o sujeito quem “escolhe”, no intertexto, o gênero mais apropriado para mediar sua interação), ou dever-se-ia enfatizar as especificidades do processo interativo como central para a descrição de uma “ação de linguagem”?

As questões esboçadas acima são de difícil resposta e não constituem, aqui, objeto de análise, uma vez que, adotaremos, nessa seção, o efeito discursivo de uma relação direta entre aquele que é alçado à posição de autor e os leitores da revista. Consideramos que o produto desse efeito discursivo é o texto que apresenta uma *função pedagógica*, através da qual o autor procura passar uma “lição de vida” para o destinatário. Ademais, a função pedagógica é também resultado de uma relação dialógica: a relação do enunciado e do enunciador com os enunciados que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal e com os destinatários. Observemos como isso ocorre em cada um dos depoimentos analisados a seguir.

4.4.1 Depoimento “Sou feia demais”

FIGURA 4 – Depoimento “Sou feia demais”

A VIDA AO VIVO

EU, LEITORA

“SOU FEIA DEMAIS”

ESTE ESPAÇO É DOS LEITORES DE MARIE CLAIRE. SE VOCÊ TEM UMA HISTÓRIA FORA DO COMUM, ESCREVA CONTANDO PARA: REVISTA MARIE CLAIRE “EU, LEITORA” RUA DO CURTUME, 665, 5º ANDAR, SÃO PAULO, SP, CEP 05065-001. MANDE SEU ENDEREÇO E TELEFONE. SE SUA CARTA FOR ESCOLHIDA, ENTRAREMOS EM CONTATO.

Se existe uma coisa que não suporto são essas reportagens de beleza nas revistas femininas. Dizem coisas como: ‘Basta se sentir bonita por dentro para ser bonita também por fora; é tudo uma questão de personalidade, confiança em si mesma, criatividade; a beleza depende da inteligência; a beleza está ao alcance de qualquer uma, saber se arrumar e usar cremes e loções resolvem tudo’. Quanta hipocrisia! Quero distância dessa conversa. Sou uma mulher feia e sei que nunca vou conseguir mudar isso.

Qualquer coisa que eu faça para tentar melhorar a minha aparência me deixa ainda mais horrorosa. Fico patética, ridícula. Tenho 32 anos e não vejo a hora de chegar aos 50. Na velhice, a beleza tem menos valor. Sofri feito uma desgraçada na infância e na adolescência. Eu devia ter 7 ou 8 anos quando percebi pela primeira vez, com clareza, que era realmente feia. Estava brincando com Norma, filha de uma amiga de minha mãe. A menina era linda, tinha os cabelos longos, unidos

Atarracada, de óculos e cheia de dentes postiços, ela já sofreu muito. Odiou as mulheres bonitas e as pessoas felizes. Tornou-se médica cancerologista para viver cercada de desgraça. Mas foi, justamente, a dor de uma paciente linda que a livrou de sua amargura.

numa trança fina que ressaltava o jeito oriental de seus olhos. Quando sorria, surgiam duas covinhas no rosto. Tinha um porte tão delicado que, ao andar, parecia que dançava.

Brincávamos de ‘mãe e filha’, e, como eu era dois anos mais velha, quase sempre fazia o papel de mãe. Cantava umas canções de ninar que eu mesma inventava e ela fazia de conta que dormia. Mas, naquele dia, adormeci de verdade. Estava calor e havia um grande silêncio. Minha mãe, que trabalhava como costureira em casa, estava na sua sala de trabalho com a mãe de Norma, cliente, além de amiga. Eu estava aborrecida porque Norma dormia.

Cheguei perto da porta da sala onde minha mãe estava experimentando um vestido na mãe

de Norma e, quando fui abri-la, ouvi que elas falavam de mim. Num tom triste e desanimado, minha mãe dizia à amiga: ‘A tua não vai ter problemas. Será uma jovem lindíssima, fará um bom casamento, mas a minha... É tão feinha, coitada, quem vai querê-la? Terá que estudar, trabalhar para se sustentar. Precisar-se impor profissionalmente, conquistar um status!’ Quase desmaiei de dor... e de vergonha. Até a minha mãe me achava feia!

Desde então, passei a viver minha feiúra como se fosse uma culpa. Me olhava no espelho e achava que tinha feito alguma coisa errada para merecer aquilo. Lembro-me como se fosse ontem: naquela noite, recusei o jantar. Era supergulosa e minha mãe tinha preparado um prato que eu adorava — omelete de batatas. Mas eu não comi. Minha mãe pensou

que eu estivesse doente.

Continuei sem comer durante alguns dias, talvez para castigar minha mãe, talvez por estar te demais, talvez pela ingénuaperança de achar que, com a atitude, poderia libertar o corpo de todas as escórias envenenavam, tornando-me feio. Minha família chamou médico, mas eu não falei nada; hoje minha mãe não tem ideia quanto aquela frase me queimou por dentro. Ela nunca soube que eu ouvi aquela conversa.

Daquela dia em diante passei a espionar regularmente conversas dela, os telefonemas sempre com a esperança de capturar que tinha sido absolvida daquela terrível condenação imposta com cruel leviandade. Nunca mudou a sua opinião sobre a minha total falta de charme. Pelo contrário, quando me tornei adolescente, ela passou a lembrar, sem qualquer cegueira, o quanto eu era feia e quão frequentemente fazia companhia com ela mesma, quando eu era uma mulher bonita, a ponto de ter um ar de tonta e tontezelos grossos), como também as minhas colegas de escola.

Meu pai, se estava presente, procurava amortecer o peso dessas declarações de desdém. Lembro-me de uma frase que sempre repetia: ‘Ela está crescendo; a idade ingrata; é a lagarta; ainda vai desabrochar a borboleta’. Só que a borboleta não desabrochava. Aos 13 anos, eu tinha 1,40 metro e pesava quatro quilos. Minha pele era gorrada, onde floresciam espinhas e cabelos eram sempre se-

"Parei de me esconder atrás de roupas escuras num dia, para me arrepender no dia seguinte e me enfiar em minissaias vermelhas que faziam de mim um tomate com pernas"

cheios de caspa. Se os deixasse crescer, caíam escorridos nos ombros, interrompidos apenas pelas saliências das minhas orelhas de abano. O nariz era achatado, carnudo, e, no meu rosto largo, parecia um calombo. Meus colegas de escola me chamavam de 'cara de batata', 'escorpião', 'bola de gordura'. Mais ou menos o que na gíria de hoje é definido como um bagulho.

O que fiz? Era necessário sobreviver. Decidi então que, de qualquer forma, sobreviveria. Me fechei em mim mesma. Estava sozinha. Tinha muita raiva, melancolia, ressentimentos. Era como se em mim algo tivesse apodrecido. Estava me desumanizando. Adorava desgraças. Comprava revistas de fofocas, de escândalos, e ficava satisfeita em saber das infelicidades que aconteciam às atrizes, às pessoas famosas. Logo de manhã, lia atentamente os jornais em busca de desgraças e sofrimentos. Gostava dos acidentes aéreos, dos furacões com vítimas. Lia com gosto todas as notícias publicadas sobre doenças graves.

Talvez por isso tenha decidido estudar medicina. E me dedico tanto à profissão que, às vezes, meu marido me amola: 'Você é louca por sangue'. Ele talvez não saiba, mas essa brincadeira inocente tem um fundo de verdade. Não que eu seja louca por sangue. Porém, acho que existe uma relação entre os meus sofrimentos de mulher feia e a escolha da profissão. Não suportava as pessoas felizes. Prefiri então estar entre as que sofrem.

Comecei a estudar como uma louca para preencher a minha vida, para estruturar a minha solidão, sem nunca esquecer a frase da minha mãe: 'Minha filha precisará conquistar um status'. Muito bem: o status foi conquistado. Não sou, evidentemente, um luminar da medicina, mas me sobressaí durante o curso e me formei com ótimas notas.

Me especializei em oncologia (tratamento de câncer). Já no período da residência no hospital, percebi o quanto me fazia bem vestir o avental branco de médico. Ele me conferia poder, privilégio que é negado às mulheres

feias. É o traje, a farda de quem tem o poder sobre a vida e a morte, de quem pode tirar e dar novamente o sorriso, a esperança. Quando passei a usar o avental, me senti menos frágil, consegui relaxar. E comecei, aos poucos, a reduzir o ódio de que tanto tive necessidade em todos os meus anos da infância e adolescência. Mas a feiúra do meu corpo e do meu rosto tinha endurecido a tal ponto a minha alma que precisei lutar bastante para aprender novamente a me abrir.

Depois que meu pai morreu, eu 'adotei' uma pequena gata e saí da casa da minha mãe para morar sozinha. Não conseguia suportar a presença dela, mesmo que não me desprezasse mais, afinal, eu era uma 'doutora' e os 'doutores' merecem respeito. Mas minha solidão era tremenda. Aos 27 anos eu ainda era virgem. O cansaço me ajudava a superar as tristezas. Era menos infeliz, mas a minha vida era, de qualquer forma, árida, mutilada. Até que um dia encontrei Serena.

Serena, num certo sentido, se assemelhava a Norma: tinha olhos puxados, cabelos longos, macios, rosto que lembrava uma pintura de Rafael. Como Norma, tinha dois anos a menos que eu. Era doce, risonha, e estava gravemente doente. Fui eu quem diagnosticou o seu mal. Por uma questão de ética, prefiro não revelar exatamente do que se tratava. Quero falar de mim, do que aconteceu no meu interior. Serena era a encarnação de tudo aquilo que eu gostaria de ter sido: bonita de uma forma suave e perfeita.

Ela tinha um marido lindo, que a amava muito. Um famoso ator tinha sido loucamente apaixonado por ela. Seu pai, sua mãe, seu irmão, todos a adoravam. E estavam desesperados. Era também uma ótima profissional e a sua profissão era o sonho impossível de todas as garotas gorduchas e atarracadas do mundo: era bailarina e coreógrafa.

Pensei que Deus quisesse me testar, colocando em minhas mãos o objeto do meu ódio. Será que eu sentiria prazer em vê-la sofrer, em administrar o tempo da sua condenação? Ela sem-

pre quis saber tudo a respeito de sua doença. Era corajosa e confiava em mim. 'Me entrego à senhora.' Como fiquei amargurada! Era como ter um peso nas costas, um rochedo, que quase me impedia de respirar. Será que eu era mesmo uma mulher malvada?

Não consegui salvar Serena da morte. Eu a vi perder todos aqueles maravilhosos cabelos, vi seu rosto descarnado e seu belo corpo inchado. Mas, em vez de sentir prazer ao vê-la definir, foi com enorme dor que fiquei ao seu lado até o fim, tentando tudo o que era possível para curá-la. Quando morreu, eu era uma mulher diferente. Não sentia ódio. Tinha sofrido bastante.

Parei de encrespar os meus cabelos com permanentes que os descoloriam e faziam de minha cabeça um emaranhado de fios secos e amarelados. Parei de me esconder atrás de roupas escuras num dia, para me arrepender no dia seguinte e me enfiar em minissaias vermelhas que faziam de mim um tomate com pernas.

Estava triste pela morte de Serena, me sentia impotente. Durante aqueles meses tínhamos ficado amigas. Cheguei até a lhe confessar que sempre sentia inveja das moças bonitas. Era a primeira vez que me abria com alguém sobre a minha 'condenação'. Ela me ouviu com atenção e carinho. Depois, disse apenas: 'Eu te entendo'. Era o que eu precisava. Alguém que fosse solidário com a minha dor, sem tripudiar ou tentar amenizá-la com desculpas hipócritas. Quando Serena perdeu seus últimos cabelos, me falou: 'Está vendo, agora eu também sou feia'. Abracei-a, um gesto que no meu trabalho é considerado um tanto fora das normas.

Amei Serena como talvez nunca tenha amado alguém na minha vida. Talvez porque através dela tenha conseguido expelir o veneno que corria em minha alma. Lógico que não terminou como nos contos de fada. Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita. Sou como sempre fui: atarracada, gorducha, com um corpo que humilharia os esforços de qualquer estilista de moda.

Uso óculos e tenho mais dentes postiços que minha mãe que tem 60 anos. Às vezes, me dá vontade de atirar pedras nos espelhos.

Conhecer gente nova me dá ansiedade. Se são pacientes tímidos, bem, porque me iludo com a idéia de que apenas o avestruz branco seja visível e não o coelho que está usando. Mas se são pessoas legais de meu marido me surpreendem. Ir a uma festa, a um encontro, a um jantar ainda representa um pesadelo. Troco de dezenas de vezes. No fim, não vou não ir, alegando uma dor de cabeça. Se alguém me elogia, me sinto tão surpresa que respondo: 'Se ninguém se apercebe de que, segundo o meu modo de pensar, melhora um pouco o meu aspecto, fico tremendamente ofendida e tenho vontade de rir. Às vezes, bebo para adquirir coragem, mas fico agressiva'.

Tenho pavor de que alguém faça comentários a respeito da minha feiúra com o meu marido. Tenho medo de causar constrangimentos. Não quero que digam que se casou com um bagulho. Ele é um belo homem, alto, interessante. Não entendo por que se casou comigo. Não conhecemos nos tempos de Serena. ele era amigo do irmão. Acredito que estivesse apaixonado por ela. Sempre ia visitá-la no hospital. Só ia embora quando ela punham para fora. Talvez tivesse casado comigo porque eu tinha minha dedicação a Serena. Para todos os médicos são assim hoje em dia, principalmente aqueles que lidam com doenças graves e o câncer.

Algumas vezes falamos sobre isso. Então, procuro fazê-lo com cuidado, que casou comigo como consequência, já que era infeliz demais para casar com uma mulher de aparência bonita. Foi como perceber fiel à lembrança da beleza de Serena, casar com uma mulher feia. Insisto para que o diga para ele não diz. Fala que sou uma mulher excepcional, que se não tivesse conseguido sobreviver, eu mesma, com todo o meu desejo, faria de mim uma mulher imortal. Talvez ele tenha ra-

Depoimento a Lidia Ravera
Marie Claire italiana

O depoimento publicado na *Marie Claire* inicia-se com a autora posicionando-se acerca do discurso de algumas revistas de beleza. Ela apresenta um movimento dialógico de distanciamento desses discursos, trazendo para o interior de seu texto a voz das “revistas femininas”:

Se existe uma coisa que não suporto são essas reportagens de beleza nas revistas femininas. Dizem coisas como: ‘Basta se sentir por dentro para ser bonita também por fora; é tudo uma questão de personalidade, confiança em si mesma, criatividade, a beleza depende da inteligência; a beleza está ao alcance de qualquer uma, saber se arrumar e usar cremes e loções resolvem tudo’. Quanta hipocrisia! Quero distância dessa conversa. Sou uma mulher feia e ser que nunca vou conseguir mudar isso.

A autora destaca veementemente seu discurso do discurso das revistas femininas, através do aspeamento. Além disso, esse discurso alheio ao seu apresenta um caráter de indeterminação, já que não se aponta uma revista em específico (revista *Marie Claire*, *Cláudia*, *Uma*, etc), mas as “revistas femininas” em geral. Trata-se, conforme afirmamos acima, de um movimento dialógico de distanciamento, utilizado pela autora para sobrepor sua opinião (sua verdade) em detrimento da opinião alheia – opinião essa evocada para a constituição de uma imagem (a imagem de mulher feia) que funciona como eixo central para o desenrolar de uma história.

Essa história apresenta dois momentos principais. Inicialmente, a infância, quando se dá a descoberta da imagem do outro sobre si (a mãe que considera a filha feia), e todas as agruras que essa descoberta acarreta; em seguida, a fase adulta, momento de conquistas profissionais e de independência, mas sofrida pela culpa e pela vergonha sentidas pela protagonista por ser uma mulher feia. Esse quadro de culpa e de vergonha é revertido a partir da convivência da narradora com uma paciente muito bonita, que a ajuda a expelir todo o rancor sentido pelas pessoas belas e felizes.

Dois aspectos são muito enfatizados pela autora: sua aparência física e o ódio que ela sentia pela felicidade e pela beleza alheias. Vejamos, por exemplo, dois momentos nos quais a autora descreve a si mesma:

- (I) Aos 13 anos, eu tinha 1,40 metro e pesava quase 60 quilos. Minha pele era gordurosa, onde florescia espinhas. Os

cabelos eram sempre secos e cheios de caspa. Se os deixasse crescer, caíam escorridos nos ombros, interrompidos apenas pelas saliências das minhas orelhas de abano. O nariz era achatado, carnudo, e, no meu rosto largo, parecia um calombo. Meus colegas de escola me chamavam de ‘cara de batata’, ‘escorpião’, ‘bola de gordura’. Mais ou menos o que na gíria de hoje é definido como um bagulho. O que fiz? Era necessário sobreviver.

- (II) Amei Serena como talvez nunca tenha mado alguém na minha vida. Talvez porque através dela tenha conseguido expelir o veneno que corria em minha alma. Lógico que não terminou como nos contos de fada. Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita. Sou como sempre fui: atarracada, gorducha, com um corpo que humilharia os esforços de qualquer estilista de moda. Uso óculos e tenho mais dentes postiços que minha mãe que tem 60 anos. Às vezes, me dá vontade de atirar pedras nos espelhos. (grifos nossos).

Seus “defeitos estéticos” são muito enfatizados não apenas pela descrição da aparência, mas pela reação que essa aparência indesejada provoca (“me dá vontade de atirar pedras nos espelhos”). Essa ênfase constitui um meio de convencer o leitor sobre os fatos narrados, como se a autora quisesse dizer “Vejam como sou realmente feia”, e, por conseguinte, “essa história realmente aconteceu comigo”. Implicitamente, a descrição de sua aparência física configura-se como um recurso para dar credibilidade ao que foi narrado, suscitando uma atitude responsiva ativa no leitor.

Para ratificar essa opinião, observemos que, nas transcrições acima, há dois trechos destacados em negrito (“O que fiz?” e “Lógico que não terminou como nos contos de fada”) que sugerem uma relação dialógica entre enunciador-destinatário. No primeiro, a pergunta “O que fiz?” aparece logo após uma descrição pormenorizada da “feiúra” física da autora. A pergunta é como uma antecipação de uma provável pergunta do leitor, que poderia questionar: “Mas, o que você fez passando por uma situação tão terrível?”.

No segundo destaque, há, inicialmente, uma seqüência na qual a autora relata uma profunda transformação interior a partir de uma experiência com a morte de sua paciente. Essa seqüência parece assemelhar-se ao desfecho de uma história – o desfecho de um conto de fadas como “O patinho feio”, que depois de uma vida infeliz repleta de rejeições, se descobre um cisne. No entanto, a autora interrompe essa perspectiva, que porventura poderia ser criada no leitor, com a frase “lógico que não terminou como nos

contos de fada”. Essa frase também aparece como uma espécie de antecipação a uma possível pergunta do leitor, que poderia entender que, com a transformação interior da autora, a história chegaria ao fim e “todos viveriam felizes para sempre”. A frase destacada interrompe esse desfecho, apresentando um outro muito mais realista: “Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita”.

Esse “outro desfecho” está em consonância com o início da narrativa, em que se criticava o discurso das revistas femininas, segundo o qual “Basta se sentir bonita por dentro para ser bonita também por fora”. A autora passou a ser uma pessoa bonita por dentro, já que, através do contato com sua paciente, conseguiu “expelir o veneno” que a fazia gostar de desgraças e detestar as pessoas bonitas. Todavia, sua beleza interior em nada modificou a aparência externa. Apesar disso, a autora aprendeu uma profunda lição tendo em suas mãos o objeto de seu ódio (uma mulher bonita), mudando sua forma de ser e de agir. Sua história constitui, portanto, uma fábula moderna – a fábula do patinho feio que continua patinho feio, mas que já não sente tanto rancor por sua condição. Neste sentido, o depoimento analisado possui forte caráter pedagógico – e essa lição pedagógica centra-se na narração de uma vida transformada a partir de uma situação marcante. O sujeito da história narrada, tendo passado por um grande martírio, enfatiza como conseguiu superar seus problemas, sua mágoa interior. Assim, o depoimento, sendo publicado em uma revista, acaba assumindo um certo tom de “auto-ajuda” para as suas leitoras.

4.4.2 Depoimento “Minha filha curou minhas feridas”

FIGURA 5 – Depoimento “Minha filha curou minhas feridas”

viradademesa

Histórias de nossas leitoras que souberam transformar problemas em profundas lições
POR GISELA RAO

MINHA FILHA CUIROU MINHAS FERIDAS



Nasci numa família hippie em que tudo era livre e permitido. Eu era filha única e morávamos numa chácara em Curitiba (PR). Todo mundo vivia numa boa, ou quase... Meus pais estavam sempre drogados e não me alimentavam, não me trocavam, eu ficava suja e com fome. Eles não me davam carinho nem nada. Minha avó, mãe da minha mãe, se desesperava com essa condição e sempre me levava para a casa dela, mas não tinha recursos financeiros para me criar sozinha. Essa situação prosseguiu até eu completar 12 anos, quando meus pais perderam minha guarda. Depois disso fui adotada por um casal de tios evangélicos ferrenhos, bem tradicionais mesmo. A mudança foi muito radical. E a nova situação passou a ser também muito, muito difícil para mim. Tudo o que eu fazia antes já não podia mais. Por exemplo: usar saia curta, sair com meus amigos, ir a festas, isso sem falar que vetavam os livros que eu lia e os CDs que eu ouvia. Eu só podia escutar música evangélica, mas sempre fui apaixonada por rock, Janis Joplin. E também não deixavam que eu viajasse

sozinha. Aliás não podia fazer nada de que gostava. Então comecei a ter uma relação de mentira com eles. Eu mentia em tudo para poder fazer as coisas e para meus tios não perceberem que eu não era perfeita como queriam. Eles achavam que conheciam todos os meus amigos e tudo o que eu fazia. Mas era mentira. Enganá-los foi o jeito que encontrei para não ficar sufocada. Eu queria que eles soubessem a verdade, embora não pudesse contar nada, nem meus problemas. Me lembro de certa vez em que minha mãe adotiva, que fuçava em tudo, encontrou na minha agenda uma foto do Brad Pitt na qual escrevi “tesão”. Ela rasgou minha agenda e disse que nem seu marido falava isso para ela. Por volta dos 15 anos comecei a pirar, a beber muito e a usar drogas. Eu queria limites verdadeiros. Fingia que ia dormir na casa de uma amiga, mas fugia para a gandaia. Um dia bebi muito e cheguei bêbada em casa. Então, eles descobriram toda minha vida real e ficaram loucos comigo. Para agredi-los virei gótica e me vestia só de preto, pintava o cabelo de roxo, azul, e só frequentava lugares pesados. Fiquei nessa um tempão, me drogava, bebia e saía com vários caras. Um dia meu pai adotivo me disse que eu só sairia de casa se eu casasse... e foi o que fiz. Conheci um garoto na noitada e casei com ele. Tínhamos 22 anos. Foi péssimo porque eu não possuía maturidade alguma. Engravidei e nasceu uma menina. Nesse momento comecei a pensar que não queria que minha filha passasse pelas mesmas coisas que eu. Procurei ajuda da análise e compreendi que foi importante ter vivido aquilo tudo para lapidar minha alma. Sempre foi muito difícil entender por que não tive uma família normal, por que sofri nas duas famílias. Aí, me separei e também voltei a falar com minha mãe biológica. Entendi que ela também era uma pessoa imatura na época, que não poderia ter sido diferente. Isso me fez virar a mesa da minha vida. Aprendi que tudo acontece por uma razão. Embora eu tenha apenas 31 anos, sou mais madura do que muitas pessoas, graças a essa experiência ruim. Parece que eu vivi várias vidas numa só. Não sou mais a pessoa de dez anos atrás. Me vejo num bom momento profissional. Estou no segundo casamento, muito feliz, planejando outro bebê, e a relação com minha filha, hoje com 7 anos, é fantástica. Tenho mais facilidade agora até para lidar com os problemas que minha filha vier a passar. Hoje agradeço tudo o que aconteceu comigo, esse lado negro da força (risos).

A webdesigner, Flávia S. P., 31 anos, trabalha em São Paulo, onde vive com o marido e a filha

142 **UMA** setembro 2007 www.revistauma.com.br

Em “Minha filha curou minhas feridas” a autora do depoimento não permanece totalmente no anonimato, como no depoimento analisado anteriormente. Ao final do texto, há um quadro no qual se identifica a sua profissão (webdesigner), seu nome (Flávia S. P.) e idade (31 anos), local onde trabalha e reside (SP) e com quem mora (marido e filha).

Destaca-se o fato de a autora vir identificada pela sua profissão antes mesmo de ser identificada pelo nome, bem como a ênfase ao fato de ela viver com o marido e com a filha. Na verdade, a sua história – repleta de drogas, festas e “loucuras” – justifica o porquê dessa forma de identificação da autora para os leitores.

A webdesigner, segundo narra em seu depoimento, passou por uma infância e adolescência difíceis. Na infância, era negligenciada pelos pais e, na adolescência, sua delicada relação com os tios evangélicos que a adotaram e que a proibiam de fazer tudo o que ela gostava a levou a usar drogas e a engravidar de um homem que mal conhecia. A imagem dessa personagem, portanto, é o estereótipo de uma pessoa que foge aos padrões da sociedade (“pintava o cabelo de roxo, azul, e só freqüentava lugares pesados. Fiquei nessa um tempão, me drogava, bebia e saía com vários caras”). Essa imagem em muito contrasta com a de uma webdesigner casada, mãe de uma menina. Esse contraste, porém, é o que motiva o depoimento, dividido em duas partes.

A primeira, centrada na infância negligenciada e na adolescência rebelde – fases de abandono e de revolta; a segunda parte, centrada em uma transformação vivenciada pela autora após o nascimento de sua filha. Essa segunda parte é linguisticamente marcada pela expressão “Nesse momento” (“Nesse momento comecei a pensar que não queria que minha filha passasse pelas mesmas coisas que eu”). A partir dessa frase, é notório que os verbos empregados estejam relacionados a processos mentais relativos a aprendizagens (“compreendi”, “entendi”, “aprendi”).

A segunda parte do texto é voltada para uma transformação, uma “virada de mesa” (“Isso me fez virar a mesa da minha vida”) – transformação essa decorrente do contato com outra pessoa: a filha da autora. A aprendizagem vivenciada pela webdesigner é uma lição de vida passada para os leitores.

Embora a autora não dialogue explicitamente com o leitor, como o faz a autora do depoimento “Sou feia demais”, é evidente no depoimento “Minha filha curou minhas

feridas” a intenção de agir sobre esse leitor através de uma narrativa conduzida de modo a mostrar que uma transformação é perfeitamente possível na vida de qualquer pessoa.

Em síntese, nos dois depoimentos analisados, os enunciadores, pessoas comuns, desconhecidas, são alçados a certa autoridade, já que suas experiências são publicadas como histórias “dignas de serem exemplos” para os leitores das revistas. Nessas duas histórias, narra-se uma transformação no modo de ser e no modo de viver das autoras por meio do contato com outra pessoa (uma paciente, no primeiro depoimento, e a filha da autora, no segundo). A relação com esse outro é significativa para que uma nova forma de ver a vida se descortine aos olhos das autoras. Assim, destaca-se a ênfase no caráter de *superação* de problemas e dificuldades que são transformadas em lições de vida.

A relação enunciador-destinatário se processa de modo que aquele, através de uma interação não ocorrida em um mesmo espaço-tempo, ensine algo para o destinatário, isto é, o autor, narrando uma experiência real que se constituiu em uma aprendizagem para si, faz o leitor refletir sobre essa aprendizagem. Há, nesses depoimentos, uma valorização do Eu em relação à história, isto é, a história adquire importância à medida que é correlacionada às reflexões do Eu que a narra, ao seu ponto de vista perante o fato narrado.

4.5 Uma síntese intermediária...

Tendo concluído as seções 1, 2, 3, 4 e suas respectivas subseções, nas quais as análises propostas centraram-se nos aspectos que discursivamente caracterizam os textos utilizados em sala de aula como exemplares prototípicos do gênero “depoimento”, passaremos a analisar alguns aspectos da dimensão linguístico-textual desse gênero na seção subsequente. Antes, porém, consideramos conveniente resumir de forma esquemática as características do gênero descritas até o presente momento:

A) Quanto à esfera social do gênero

- Constitui a esfera jornalística, no interior da qual se delimita o tipo de jornalismo feito para mulheres – revistas femininas. Essas revistas caracterizam-se por:
 1. destinar-se a um público feminino e adulto das classes A ou B;
 2. assumir o papel de “tutora” de seu público, apresentando “dicas” de beleza, moda, etiqueta, ou seja, *normas comportamentais* de uma determinada classe social.

B) Quanto ao horizonte temático

- Voltado para a expressão da experiência pessoal do autor.

C) Quanto à relação autor-leitor

- Ocorre através da mediação da revista;
- a relação “direta” entre autor e leitor (o autor do depoimento falando diretamente para seus leitores) constitui um efeito discursivo;
- muitas das relações dialógicas que ocorrem antes da publicação do depoimento são apagadas em prol de um efeito discursivo monológico.

D) Aquele que é alçado à posição de autor

- Pessoa geralmente pouco conhecida ou até mesmo anônima, alçada a uma posição de autoridade;
- valorização do seu ponto de vista pessoal – o foco da narrativa volta-se para o Eu – valorização desse Eu em relação à história em si.

E) O leitor

- Leitor da revista;
- pode também se tornar autor de um depoimento, já que a revista convoca seus leitores a escreverem suas histórias para a redação. Logo, é um participante do fluxo dialógico que constitui o depoimento.

4.6 A dimensão linguístico-textual do gênero

4.6.1 O discurso relato-interativo no depoimento

Adotando o conceito de “mundo discursivo” proposto por Bronckart (2003), segundo o qual os mundos discursivos corresponderiam aos “mundos virtuais criados pela atividade de linguagem”, pode-se estabelecer uma delimitação desses mundos a partir da combinação de dois tipos de oposição: “oposição entre a ordem do NARRAR e a ordem do EXPOR, de um lado; oposição entre implicação e autonomia, de outro” (ênfase do autor). Assim, existiriam quatro mundos discursivos: a) mundo do EXPOR implicado; b) mundo do EXPOR autônomo; c) mundo do NARRAR implicado; d) mundo do NARRAR autônomo.

O mundo do narrar implicado, representado por aquilo que Bronckart (op. cit) define como “relato interativo”, caracteriza-se pela disjunção entre as coordenadas gerais do mundo discursivo e as coordenadas do mundo ordinário, através da presença de um espaço-tempo – e pela implicação em relação ao ato de produção (relação perceptível pela presença de pronomes dêiticos).

O gênero “depoimento” apresentaria o discurso relato interativo como discurso predominante, segundo podemos comprovar nos dois depoimentos foco de análise:

Nasci numa família hippie em que tudo era livre e permitido. Eu era filha única e morávamos numa chácara em Curitiba (PR). Todo mundo vivia numa boa, ou quase. Meus pais estavam sempre drogados e não me alimentavam, não me trocavam, eu ficava suja e com fome. (...) Essa situação prosseguiu até eu completar 12 anos, quando meus pais perderam minha guarda. (“Minha filha curou minhas feridas”, revista *Uma*).

Eu devia ter 7 ou 8 anos quando percebi pela primeira vez, com clareza, que era realmente feia. Estava brincando com Norma, filha de uma

amiga de minha mãe. A menina era linda, tinha os cabelos longos, unidos numa trança fina que ressaltava o jeito oriental de seus olhos. (“Sou feia demais”, revista *Marie Claire*).

Nos trechos acima destacados, percebe-se uma implicação quanto ao ato de produção através dos dêiticos referentes ao “Eu” que narra (“Nasci...”, “... percebi pela primeira vez...”) e através da presença de um espaço (Curitiba) e tempo (“quando completei 12 anos”, “Eu devia ter 7 ou 8 anos”) determinados. Os textos apresentam, em sua estrutura, o relato interativo como discurso predominante.

Quanto a essa característica textual, relacionando-a aos aspectos discursivos acima descritos, observa-se que o depoimento parece apresentar sempre predominância desse tipo de discurso por centrar-se necessariamente em um “Eu” que relata uma história como narrador e personagem protagonista. Esse “Eu” garante coerência interna ao enunciado, ao mesmo tempo em que é produto de um efeito discursivo monológico, conforme discutimos anteriormente, afinal, “não somos ‘nós’ (leitor e revista) que estamos falando, mas apenas ‘Eu’, leitora como qualquer uma de vocês, que passou por uma situação que vocês também poderiam ter passado”.

Ademais, segundo salienta Bronckart (op. cit), o mundo discursivo não é o mundo ordinário (o mundo físico no qual se situa um sujeito empírico), mas um mundo construído pela linguagem, pelo discurso. Essa construção fica mais evidente no gênero depoimento: no mundo ordinário, teríamos vários enunciadores que participariam da produção do depoimento; no mundo discursivo, um único sujeito assume a responsabilidade pelo dizer, centrando todo o foco de atenção em seu Eu, em sua história, em sua vida.

4.6.2 Estruturação composicional

Podemos identificar, no depoimento “Sou feia demais”, a seguinte estrutura: introdução, na qual há um diálogo com o discurso das revistas femininas; narração de

uma história de vida – caracterizada por duas reviravoltas centrais; considerações finais em torno da história. Destaca-se que essa estrutura é sustentada por expressões de demarcação temporal (“Daquele dia em diante”, “Depois que”) ou por verbos que indicam mudanças em um processo (Comecei, parei). Esses verbos e essas expressões são importantes para a progressão da trama e para a configuração dos predicados transformados.

No depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, também encontramos, em sua estrutura, duas reviravoltas e uma avaliação final em torno da história, sem que haja, porém, uma introdução nos moldes da que inicia o depoimento “Sou feia demais”, no qual a autora apresenta primeiramente reflexões acerca de sua condição de mulher feia para, em seguida, iniciar a narração propriamente.

Em ambos os depoimentos tudo parece convergir para as avaliações/ reflexões finais feitas pelas autoras, por meio das quais o texto adquire um acento pedagógico e de “auto-ajuda” para o leitor, conforme ressaltamos nas seções precedentes.

A introdução do depoimento “Sou feia demais”, segundo afirmado anteriormente, apresenta um movimento dialógico de distanciamento em relação ao discurso das revistas femininas. Essa introdução parece de suma importância para o depoimento, uma vez que é a partir dessas linhas iniciais que a autora não somente afirma sua posição (“Quanta hipocrisia! Quero distância dessa conversa.”), como também introduz a temática e constrói a imagem de si que aparecerá de forma constante ao longo do texto. Ademais, essa introdução dá o tomus *reflexivo* que caracterizará todo o depoimento, marcado por “idas” e “vindas”, isto é, idas ao passado (narração dos fatos ocorridos na vida da narradora) e voltas ao presente (reflexões sobre as repercussões daquela história passada na vida hoje).

O depoimento “Minha filha curou minhas feridas” é iniciado diretamente com uma narração provavelmente porque nesse depoimento não se encontram tantas reflexões como no outro. Em “Minha filha curou minhas feridas”, as reflexões concentram-se principalmente no final do texto, no qual há uma avaliação por parte da autora acerca de tudo o que mudou em sua vida.

A narração em “Sou feia demais” inicia-se com uma volta à infância. A autora relata a seus leitores um episódio em que ela brincava com uma amiga em sua casa. Essa narração começa com um índice de incerteza (“Eu devia ter 7 ou 8 anos quando

percebi pela primeira vez, com clareza, que era realmente feia”) – incerteza essa demarcada pela forma verbal “devia” e pela oscilação (7 ou 8 anos) quanto à data precisa do fato ocorrido. Essa incerteza é constante ao longo de todo o depoimento, conforme se pode observar, por exemplo, pelo uso excessivo do advérbio “talvez” : “Continuei sem comer durante alguns dias, talvez para castigar minha mãe, talvez por estar triste demais, talvez pela ingênua esperança de achar que, com aquela atitude, poderia libertar o meu corpo de todas as escórias que o envenenavam, tornando-o tão feio”.

A utilização desse advérbio de forma reiterada constitui um ato estilístico que adquire importância ao ser relacionado ao gênero “depoimento”. Por se tratar de um gênero centrado na narração de fatos passados na vida daquele que depõe sua história, ou seja, por centrar-se necessariamente na *memória* dessa pessoa, os índices de incerteza e de oscilação representam o caráter incerto, impreciso da memória humana. Essa característica é peculiar ao depoimento e aos demais gêneros que, necessariamente, têm seu foco na memória do autor.

Observemos que, segundo Dolz et alii (2004), o depoimento enquadra-se no domínio social da “documentação e memorização de ações humanas”. A notícia é outro exemplar pertencente a esse domínio. Todavia, diferencialmente do depoimento, nesse gênero (notícia) não é aceitável a utilização reiterada de expressões de incerteza. Ninguém aceitaria que um jornalista escrevesse uma notícia da seguinte forma: “Ontem, às 16 h, um homem talvez tenha sido assassinado, talvez por vingança... talvez a polícia tenha estado no local para averiguar”. No entanto, é perfeitamente aceitável que, no depoimento, os índices de incerteza sejam utilizados de forma enfática. Essa característica decorre da funcionalidade inerente a cada gênero. Ambos os gêneros enquadram-se no domínio da documentação e memorização das ações humanas, mas a forma de documentação é muito diferente em cada um. Enquanto a notícia exige a precisão, a objetividade, a (aparente) neutralidade, uma vez que a sua função social é informar, aos leitores de uma revista ou jornal (seja esse impresso, on line ou televisionado), os fatos ocorridos em um tempo recente; o depoimento pauta-se na subjetividade, na incerteza, na interioridade do sujeito que narra sua história, haja vista que a função desse gênero não é propriamente informar, mas fazer refletir, ensinar, distrair, entreter.

Chamamos a atenção para essa comparação entre esses dois gêneros pertencentes ao mesmo domínio definido por Dolz et alii (op cit) a fim de ressaltar que, ainda que estejamos propondo nessa segunda parte do presente capítulo uma descrição da dimensão textual do gênero “depoimento”, os aspectos puramente textuais por si só pouco dizem, afinal, “depoimento” e “notícia”, textualmente, são formados por seqüências narrativas em predominância, não obstante constituam gêneros muito diversos.

Voltando aos índices de incerteza, de imprecisão quanto ao tempo e aos fatos narrados (índices esses presentes também no depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, por exemplo: “Por volta dos 15 anos comecei a pirar...”), verifica-se que os depoimentos parecem ser construídos a partir de uma tensão: de um lado, há a imprecisão própria à memória humana; por outro lado, há certos traços lingüísticos denotadores de precisão, de certeza, que contrariariam essa oscilação da memória. Vejamos: “Lembro-me com se fosse ontem: naquela noite, recusei o jantar.” (“Sou feia demais”). O “como se fosse ontem” parece, à primeira vista, indicar uma certeza do narrador quanto à precisão dos fatos narrados. Além disso, um outro recurso lingüístico parece contradizer o que vínhamos até o momento afirmando acerca da imprecisão (quanto ao tempo, quanto a certas situações, etc) inerente ao depoimento, tal seja o *discurso direto*:

Num tom triste e desanimado, minha mãe dizia à amiga: *‘A tua não vai ter problemas. Será uma jovem lindíssima, fará um bom casamento, mas a minha... É tão feinha, coitada, quem vai querê-la? Terá que estudar, trabalhar para se sustentar. Precisar-se impor profissionalmente, conquistar um status!’* Quase desmaiei de dor... e de vergonha. Até a minha mãe me achava feia! (“Sou feia demais”, grifo nosso).

O discurso direto procura introduzir a fala de outrem tal qual essa foi dita. Nesse sentido, poderia haver uma contradição no depoimento: como uma mulher, aos 32 anos, poderia recordar-se de uma frase proferida por sua mãe há cerca de 24 anos e transcrevê-la tal qual foi dita, com todas as hesitações e entonações?

Essa contradição se desfaz se considerarmos que a presença do discurso direto não implica maior objetividade. Segundo Maingueneau (1990), esse tipo de discurso existe a partir do discurso que o cita. Trata-se de uma única enunciação que constrói a

imagem de troca, de diálogo. De fato, no depoimento em análise, o discurso direto é uma construção que objetiva garantir maior veracidade ao texto.

Ademais, esse discurso não é predominante nos depoimentos em análise (no depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, o discurso direto não aparece nenhuma vez). Observa-se que o discurso indireto é muito mais utilizado, o que ratifica nossas suposições de que os traços lingüísticos de imprecisão (advérbios como “talvez”, locuções como “por volta de...”, hesitações como “aos 7 ou 8 anos”, etc) caracterizam o gênero como tendo por predominância o tempo “da incerteza”, pautado na memória. Não obstante, analisando a expressão supracitada, “Lembro-me como se fosse ontem”, verifica-se que esta parece ser utilizada a fim de dar mais veracidade à história, sendo empregada em um momento de grande apelo dramático por parte da narradora (o momento da descoberta de sua “feiúra”).

Em relação à narrativa propriamente, segundo afirmamos anteriormente, os dois depoimentos caracterizam-se pela apresentação de duas reviravoltas, isto é, dois momentos nos quais há mudanças no processo, desencadeando reações específicas por parte das narradoras-personagens. Em “Sou feia demais”, a primeira reviravolta dá-se com a descoberta de que até mesmo a mãe da autora a achava feia. Esse momento, crucial para a história, é descrito a partir do discurso relatado direto, conforme analisado acima, o que contribui para a construção da expressividade do texto, dando-lhe um tônus de “realidade” (de “história ao vivo”). As reações a essa primeira transformação na narrativa são lingüisticamente marcadas pela locução “Desde então” (“Desde então, passei a viver minha feiúra como se fosse uma culpa”). A reação é o martírio vivido pela narradora, o qual, por sua vez, se transforma em um problema que desencadeará uma segunda reação, qual seja a superação de seu martírio através do contato com uma paciente (segunda reviravolta na narrativa).

No depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, a primeira reviravolta na narrativa acontece com a mudança de casa da narradora, que passa a viver com tios evangélicos e moralistas. Essa mudança desencadeia um conflito intenso, marcado pela rebeldia e pela dualidade (a vida em casa x a vida real). Tal qual no depoimento anterior, em que o conflito desencadeava uma reação que tendia para a resolução final, nesse depoimento, o conflito representado entre a narradora e seus tios desencadeiam uma atitude de rebeldia que culmina com uma gravidez – e é a partir dessa gravidez que a narradora terá sua vida transformada (sua filha cura “as suas feridas”), constituindo

esse momento a segunda reviravolta da narrativa. De forma esquemática, temos a seguinte estrutura para as narrativas:

SITUAÇÃO 1	SITUAÇÃO 2	SITUAÇÃO 3
Um primeiro conflito é desencadeado, originando uma situação 2.	Situação que caminha para a resolução do problema apresentado na situação 1.	Resolução dos conflitos.

Essa estrutura demonstra que as relações interpessoais e intrapessoais são problematizadas nos depoimentos em análise. Os conflitos descritos originam-se a partir da relação com o outro (a mãe que humilha a filha em “Sou feia demais”, os pais displicentes e os tios severos em “Minha filha curou minhas feridas”). A partir dessa relação problemática, o foco volta-se para o interior das personagens, que apresentam seus dramas pessoais – drama esse muito mais enfatizado no depoimento “Sou feia demais”. Assim, a relação intrapessoal passa a ser problematizada. Todavia, se o contato com o outro gera todos esses dramas e conflitos, esse mesmo contato é crucial para a resolução dessas dificuldades. Nos dois depoimentos, é a partir do convívio com outra pessoa (a filha e uma paciente) que as autoras solucionam seus problemas.

Além disso, nesses depoimentos, as autoras parecem utilizar-se do passado para interpretar, analisar e refletir sobre o presente. Observemos que, no depoimento “Sou feia demais”, a autora, após narrar agruras e humilhações sofridas na infância e na adolescência, reflete sobre as causas pelas quais ela decidiu estudar medicina: “Talvez por isso tenha decidido estudar medicina. E me dedico tanto à profissão que, às vezes, meu marido me amola: ‘Você é louca por sangue.’ Ele talvez não saiba, mas essa brincadeira inocente tem um fundo de verdade”.

Nesse trecho, há uma espécie de análise do presente, essa análise apóia-se nos fatos passados. Assim, o passado adquire grande importância e significação à medida que é correlacionado ao tempo presente.

Essa correlação passado (história narrada) e presente (o que mudou a partir desse passado, o que aconteceu depois) é mais enfatizada na última parte dos depoimentos, a qual denominamos “considerações finais”. No depoimento “Minha filha curou minhas

feridas”, por exemplo, a autora, após narrar sua história de vida, faz uma avaliação dessa história, enfatizando o que mudou em sua vida:

Isso me fez mudar a mesa da minha vida. Aprendi que tudo acontece por uma razão. Embora eu tenha apenas 31 anos, sou mais madura do que muitas pessoas, graças a essa experiência ruim. (...) Hoje agradeço tudo o que aconteceu comigo, esse lado negro da força.

A autora, nesse depoimento, afirma agradecer “tudo de ruim” que aconteceu em sua vida, porque foi a partir dessas experiências que ela pôde “virar a mesa”. Nesse sentido, correlacionando o tempo presente ao passado conturbado, ela faz uma avaliação de tudo o que viveu, afirmando para o leitor que “tudo acontece por uma razão”. Essa afirmativa e a história como um todo funcionam como uma lição, ou como um conselho para os destinatários desse enunciado, uma vez que, implicitamente, é como se a autora afirmasse: “não desanime se você estiver passando por dificuldades. Veja como eu superei as minhas. Você também pode superar as suas”.

Nesse aspecto, os depoimentos analisados aproximam-se do *testemunho* da esfera religiosa – gênero no qual são enfatizadas a transformação e a superação de grandes dificuldades. A diferença básica é que no testemunho as superações ocorrem em virtude da intersecção de uma entidade de natureza transcendental, o que não acontece nos depoimentos em análise.

4.6.3 Verbos de ação intramental: utilização e funcionalidade

O gênero “depoimento”, segundo o que afirmamos em outras seções, podendo ser enquadrado no domínio social da “documentação e memorização de ações humanas”, exige a atividade de “relatar” como capacidade de linguagem dominante. Essa atividade, em se tratando do relato de situações reais, volta-se necessariamente para o *passado* em relação ao ato da enunciação, afinal, se tentássemos relatar o

presente, o “aqui” e “agora”, não faríamos um relato e sim uma descrição. A atividade de relatar fatos reais, por conseguinte, baseia-se na manipulação consciente da memória.

Para Vygotsky (1989, p. 58), “o processo de lembranças está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas”, quando as funções psicológicas superiores encontram-se num estágio de relativo desenvolvimento. Assim, “o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado”.

No gênero em análise, percebe-se como o sujeito manipula a memória a fim de construir um mundo discursivo, estabelecendo relações lógicas entre os fatos narrados. As atividades de manipulação da memória são perceptíveis na utilização de verbos como “pensar” e “lembrar” (“Lembro-me como se fosse ontem”, no depoimento “Sou feia demais”, por exemplo), através dos quais se instaura um mundo discursivo no qual se desenrolam todas as ações narradas.

Os verbos “compreender”, “entender” e “aprender” – verbos de ação intramental – são também muito utilizados nos depoimentos analisados. Vejamos essa utilização em um trecho do depoimento “Minha filha curou minhas feridas”:

Nesse momento comecei a pensar que não queria que minha filha passasse pelas mesmas coisas que eu. Procurei ajuda da análise e compreendi que foi importante ter vivido aquilo tudo para lapidar minha alma. Sempre foi muito difícil entender por que não tive uma família normal, por que sofri nas duas famílias. Aí, me separei e também voltei a falar com minha mãe biológica. Entendi que ela também era uma pessoa imatura na época, que não poderia ter sido diferente. Isso me fez virar a mesa da minha vida. Aprendi que tudo acontece por uma razão. (grifos nosso).

A utilização desses verbos em derradeiros momentos do depoimento, quando a autora faz uma avaliação geral da sua história, de tudo o que aconteceu, o que mudou, não é gratuita. Os verbos “compreender”, “entender”, “aprender” evidenciam os resultados de complexas operações mentais. A compreensão e o entendimento, sobretudo, pressupõem o estabelecimento e a análise de relações entre variáveis para se chegar a uma síntese. No depoimento analisado, essa compreensão é decorrente da análise das variáveis “o passado conturbado” x “as modificações no presente”. Por meio dessa análise, a autora chega à conclusão (chega à “compreensão”, ao “entendimento”) de que “tudo acontece por uma razão”, de que tudo o que ela passou foi importante para que uma aprendizagem

acontecesse – e que, por extensão, essa aprendizagem servisse como exemplo para o leitor.

Podemos interpretar a recorrência desses verbos, correlacionando-os ao gênero, como de grande importância para a construção de um mundo discursivo baseado na memória, na análise de relações lógicas entre variáveis, o que caracteriza a manipulação da memória, enquanto função psicológica superior, para fins interpretativos. Textualmente, esses verbos representam ações mentais. Discursivamente, atrelam-se à funcionalidade assumida pelo gênero, tal seja o ensinamento, a “auto-ajuda”.

4.7 Síntese final

Os dois enunciados objeto de análise, ambos publicados em revistas femininas, apresentam muitas características em comum, sendo, portanto, classificados como *depoimentos*. Dentre essas características, destacamos: a função social de comover, ensinar, fazer refletir; a mediação da revista no processo interativo autor-leitor (que, no entanto, se esconde ou dissimula a sua participação); o autor enquanto leitor da revista e da seção destinada a publicar depoimentos. A materialidade textual dos depoimentos evidenciou: 1) a predominância do discurso relato-interativo, uma vez que a história centra-se necessariamente naquele que é alçado à posição social de autor e que é identificado como leitor da revista (“Histórias de nossas leitoras...”, “Eu, leitora”); 2) a utilização de verbos relacionados a ações cognitivas (“pensar”) e de verbos relacionados à aprendizagem (“aprendi”, “compreendi”); 3) o emprego de índices de incerteza relativos a certos aspectos narrados (um fato específico, uma localidade, uma atitude, um sentimento, etc) e de marcas de subjetividade.

Nas aulas do curso de produção textual, em que foi estudado o gênero *depoimento*, resultando nas produções escritas que constituem parte do *corpus* desta pesquisa, muitos desses aspectos foram analisados juntamente com os alunos. No entanto, muito mais ênfase foi dada à função assumida pelo gênero (sobretudo à função pedagógica). Analisaremos, então, nas páginas que seguem, as características textuais e

discursivas que caracterizam o gênero *depoimento* como produção textual escolar, a partir das considerações feitas ao longo do capítulo aqui finalizado.

5 O depoimento na sala de aula: características textuais e discursivas

No presente capítulo, analisaremos amostras representativas das produções textuais escolares selecionadas para compor o *corpus* dessa pesquisa. Em um primeiro momento, faremos algumas considerações acerca da produção de gêneros escritos no espaço escolar, esclarecendo as singularidades que caracterizam o gênero como objeto de ensino-aprendizagem. Em seguida, tomaremos a *função pedagógica* como eixo central para a análise da constituição discursiva dos depoimentos escolares. Por fim, descreveremos algumas das suas características concernentes à dimensão linguístico-textual. Para isso, esse capítulo foi dividido em três partes centrais: as duas primeiras apresentando reflexões teóricas e a última apresentando as análises dos depoimentos escolares. Essa última parte é dividida em várias subseções específicas, que, se por um lado podem dificultar a leitura (devido a grande quantidade de subseções), por outro lado, ajudam-nos na análise dos dados. Recomendamos, portanto, uma releitura do capítulo intitulado “Metodologia”, para uma melhor visualização da forma como os dados foram sistematizados.

5.1 Protótipos e rotinas: considerações iniciais sobre os gêneros do discurso no espaço didático

Para desenvolver a teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin baseou-se, principalmente, na observação de gêneros literários. Estes gêneros, porém, apresentam certas peculiaridades que os afastam dos gêneros oriundos de outras práticas sociais.

Maingueneau (2001, p. 64-65) observa que “as obras literárias não se ligam à categoria do gênero da mesma forma que um panfleto ou um curso de matemática”. Com efeito, as obras literárias apontam para seus protótipos (um filósofo ao escrever um diálogo remonta seu texto aos diálogos de Platão; “As ligações perigosas” apontam para o protótipo de um romance em cartas, etc).

Diversos gêneros não pertencentes à literatura, no entanto, não se filiam a obras consagradas. Segundo Maingueneau (op. Cit, p. 65): “Trata-se de rotinas, de comportamentos estereotipados e anônimos que se estabilizaram pouco a pouco, mas que continuam sujeitos a uma variação contínua”. O autor cita como exemplos, dentre outros, a arena de um camelô, os relatórios de estágio, reportagens esportivas televisionadas. Estes gêneros não estariam filiados a protótipos consagrados, mas seriam frutos de práticas sociais que cristalizam “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ao lado desses gêneros, que não se baseiam em modelos, existem gêneros ritualizados, obedientes a um modelo estabelecido, como a missa, por exemplo.

Esses últimos foram citados por Bakhtin (1992 [1953]), ao referir-se a gêneros mais padronizados, a exemplo da ordem militar (gêneros que pouco ou nada transmitem da subjetividade do falante), e a gêneros pouco padronizados, que deixam transparecer a subjetividade do enunciador.

Considerando que um dos domínios discursivos privilegiados pela escola, ao selecionar gêneros como objeto de ensino-aprendizagem é o domínio jornalístico, observa-se que, em geral, os gêneros que figuram nesse domínio não são ritualizados como uma missa ou uma ordem militar, não existindo, por conseguinte, protótipos aos quais esses gêneros filiar-se-iam. O depoimento, segundo essa lógica, é um gênero *não-padronizado* decorrente de rotinas, de comportamentos voltados para a ação de narrar uma história real para outras pessoas, evidenciando-se certos aspectos dessa história (uma lição de vida aprendida, as repercussões dessa história passada na vida atual do narrador, a indignação deste perante o ocorrido, etc). Todavia, uma vez transposto para a sala de aula, constituindo-se como um *megainstrumento* de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), um depoimento passa a ser uma referência para os aprendizes, e, por conseguinte, um “protótipo”.

No espaço escolar, existem gêneros frutos de rotinas, que não remontam a um modelo, haja vista que a prática escolar constitui uma prática social e que, portanto, estabiliza forma de enunciados, e existem gêneros didatizados, objetos de estudo, que

não são conseqüências de rotinas escolares, uma vez que a escola, de forma geral, não propicia as condições sociais para a emergência natural de tais gêneros (o artigo de opinião, a resenha jornalística, por exemplo).

Como as condições nas quais um gênero pertencente a outro domínio discursivo (e que surge como efeito de uma rotina nesse outro domínio específico) não são repetidas na escola, o gênero didatizado perde características ao passo que adquire outras, quando transposto para o espaço escolar. No entanto, algumas dessas características estão muito relacionadas ao gênero que se configura como um modelo de referência para os aprendizes.

Este capítulo, objetivando descrever alguns aspectos textuais e discursivos que caracterizam o gênero “depoimento” como produção escolar, propõe-se, também, a comparar essas características aos aspectos observados nos depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes, e que foram analisados no capítulo precedente. Como ponto de partida, faremos, a seguir, algumas reflexões acerca das relações dialógicas envolvidas no processo de produção textual escolar – relações essas que serão retomadas nas considerações finais deste capítulo.

5.2 A produção textual escolar: relações dialógicas

As vinte produções que constituem parte do *corpus* dessa pesquisa resultaram de uma seqüência didática cujo objetivo era produzir depoimentos sobre a temática “discriminação”. Para tanto, uma série de atividades foram propostas, envolvendo leitura de textos sobre o tema, debate e discussões, exercícios escritos, dentre outras⁴. Os depoimentos resultantes dessa seqüência são uma reação-resposta aos textos lidos pelos alunos, às atividades realizadas e às explicações do professor que ministrou as aulas. É claro que, em um nível mais amplo, os depoimentos constituem reações-resposta a outros textos lidos pelos aprendizes fora do espaço escolar, bem como a outras situações por eles vivenciadas. Todavia, é no espaço didático que ocorreram uma

⁴ Essa seqüência didática está descrita no capítulo “Metodologia”.

motivação e uma série de atividades sistemáticas para que o gênero em questão fosse produzido.

Todo gênero transposto para o universo escolar (que, em sua origem, não pertença a esse domínio discursivo), como objeto de ensino-aprendizagem, constitui-se como uma reação-resposta às atividades que antecedem a produção final do gênero – essa é a característica principal da produção textual escolar: o seu acontecimento discursivo é motivado por atividades didáticas. Assim, se, por exemplo, uma carta do leitor publicada em uma revista é motivada pela leitura de uma reportagem ou de uma notícia, bem como pela leitura de outras cartas do leitor, a produção desse gênero na escola será motivada por ações didáticas intencionais. Conseqüentemente, a produção de gêneros escritos na escola envolve relações dialógicas diferentes daquelas que motivam o acontecimento discursivo desses gêneros em seu contexto social de origem, já que diferentes são as suas condições de produção.

Alguns autores apontam essas condições de produção, muitas vezes “artificiais”, como uma das causas dos problemas das produções escritas escolares. Geraldi (1986), por exemplo, afirma que o texto do aluno perde o caráter interacional que caracteriza toda produção de linguagem, uma vez que o aluno não escreveria para interagir, mas para corresponder a uma tarefa, mostrando ao professor que sabe escrever. Britto (2001) corrobora essa idéia, afirmando que “nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial”, e que, ao texto, em condições escolares, são negadas algumas características básicas de emprego da língua, como “a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”.

Neste trabalho, defendemos a posição de que o texto do aluno não perde “o caráter interacional”, conforme afirma Geraldi (1986), já que nenhuma produção de linguagem pode prescindir da interação (todo enunciado faz parte de um fluxo dialógico ininterrupto, segundo Bakhtin, 1988). No entanto, as relações interacionais que caracterizam o texto escolar são peculiares, uma vez que resultam de ações didáticas e não de rotinas decorrentes de práticas sociais mais amplas, que estabilizam enunciados em formas relativamente estáveis. Assim, o texto escolar, constituindo-se como reação-resposta a atividades didáticas, tem, quase sempre, como destinatário real o professor ou outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos da interação mediada por um gênero que constitui objeto de ensino-aprendizagem também são diferentes dos objetivos de uma interação mediada por esse gênero em outra situação social. Na escola, o objetivo é, geralmente, a aquisição, a aprendizagem desse gênero, ao passo que os objetivos que caracterizam o processo interativo mediado por esse mesmo gênero em outro contexto são, no espaço didático, objetivos secundários (“secundário” no sentido de sobreposto pelo objetivo maior da aquisição).

No que tange às situações artificiais que envolveriam as condições de produção de gêneros no espaço escolar (condições essas enfatizadas por Britto, 2001), ressalta-se que nem sempre é possível promover condições reais para a utilização desses gêneros. A escola deve, porém, conduzir o aluno ao entendimento das características dos contextos nos quais os gêneros estudados (que, em sua origem, não pertencem à escola) circulam, e não apenas à análise das características do gênero em si, desvinculado de sua esfera social. Além disso, é importante que o professor mostre ao aluno várias possibilidades do gênero, ou seja, apresente-o como um “tipo relativamente estável de enunciado” e não como uma forma engessada.

A esse respeito, observemos a proposta de produção textual que motivou os depoimentos objeto de análise da presente pesquisa:

O gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- teor pedagógico, denotando uma mudança na visão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Essa proposta de produção apresenta três características do gênero “depoimento”, identificadas como “características principais”, duas das quais referem-se à dimensão textual /lingüística do gênero (seqüências narrativas e verbos, em sua maioria, na primeira pessoa do singular) e uma característica referente à dimensão discursiva do gênero (teor pedagógico, denotando uma mudança na visão de mundo do

narrador-personagem). O aluno deveria escrever um depoimento que seria publicado em um *site*, a partir dessas orientações.

Essas características apresentadas na proposta (sobretudo a característica da dimensão discursiva) estão presentes nos depoimentos prototípicos lidos pelos alunos e analisados no capítulo precedente. Observemos que a característica discursiva solicitada delimita o horizonte temático do texto a ser produzido (delimita o que “pode e deve ser dito”), bem como a forma através da qual o aluno deveria convencer seu leitor de uma experiência, passando-lhe uma lição de vida: para tanto, a história deveria caminhar para a descrição de como se processou uma mudança na vida do narrador-personagem.

Essa orientação parece estar fortemente influenciada pelas características dos depoimentos “Sou feia demais” e “Minha filha curou minhas feridas”, cujo eixo central era a superação de um problema, de uma adversidade, por meio de uma transformação no modo de ser e de agir das narradoras-personagem. Assim, o caminho que o texto do aluno deveria seguir era bem delimitado, restringindo-se, de certa forma, outros modelos textuais. No entanto, conforme analisaremos nos tópicos a seguir, poucos alunos seguiram essa orientação.

As análises apresentadas nesses tópicos serão divididas em duas grandes categorias (“Características discursivas” e “Características textuais”). Cada uma delas contemplará subcategorias de análise, que seguirão os itens solicitados na proposta de produção textual (apresentando, porém, outros itens além desses), uma vez que essa proposta constituiu uma base de orientação para os aprendizes.

5.3 Características discursivas: a função pedagógica

Embora tenhamos dividido as categorias de análise em “características discursivas” e “características textuais”, consideramos que essa divisão não pode ser considerada como algo estanque e incomunicável entre si, uma vez que os aspectos referentes à planificação textual atrelam-se à dimensão discursiva de um gênero. Assim, é inevitável que, ao longo das análises referentes a essa dimensão discursiva, façamos

observações acerca de certos recursos lingüísticos como os verbos empregados, as adjetivações, a utilização de advérbios, etc.

De fato, a categoria de análise “função pedagógica”, em um nível textual, materializa-se em uma das seis características definidas por Adam (1992, apud BONINI, 2005) para a seqüência narrativa, denominada “a moral”. Segundo Bonini (op. cit):

Muitas narrativas trazem uma reflexão sobre o fato narrado (moral⁵), que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história. Não é uma parte essencial à seqüência narrativa, de modo que pode vir implícita. **Quando a seqüência está inserida em determinado gênero, é uma das partes que mais comumente pode ser alterada**, ao se adequar aos componentes do gênero como uma forma hierarquicamente superior, mais geral. (p. 219, grifo nosso).

Como bem salientou o autor, a moral não é uma parte essencial à narrativa, podendo ser alterada de acordo com o gênero. O depoimento, porém, conforme analisamos no capítulo precedente, parece caracterizar-se pela presença de uma reflexão/ avaliação do narrador em torno de sua história. Nos dois depoimentos analisados no capítulo precedente, verificamos que é nessas reflexões, lingüisticamente marcadas por verbos de transformação de processos mentais (“aprendi”, “compreendi”, “entendi”), que se materializa a função pedagógica do gênero – função essa que se constitui como uma característica da sua dimensão discursiva.

Com base nessas observações, analisaremos, a seguir, a manifestação dessa função pedagógica nos depoimentos escolares, considerando que essa característica era solicitada na proposta de produção textual, a partir de uma forma particular de manifestação: a transformação na visão de mundo do narrador-personagem. Ou seja, através de uma nova forma de ver a vida, o narrador deveria ensinar algo para os seus leitores. Assim, subdividiremos essa categoria de análise em duas outras mais específicas, a saber: **“5.3.1 Depoimentos que atendem à proposta de produção textual: mudança na visão de mundo do narrador-personagem e 5.3.2 Depoimentos que não atendem à proposta de produção textual”**. Essa última subcategoria, por sua vez, será dividida em duas outras subcategorias mais específicas, segundo a

⁵ Parêntese inserido para dar maior clareza ao trecho transcrito.

manifestação da função pedagógica (“manifestação da função pedagógica” e “pouca representatividade da função pedagógica”). A categorização dos dados é melhor visualizada no capítulo intitulado “Metodologia”.

5.3.1 Depoimentos que atendem à proposta de produção textual: mudança na visão de mundo do narrador-personagem

Dentre os vinte depoimentos que compõem parte do *corpus* dessa pesquisa, apenas três atenderam à proposta de produção textual, que solicitava ao aluno produzir um depoimento que apresentasse um “teor pedagógico, denotando uma mudança na visão de mundo do narrador-personagem”. Nos depoimentos que seguiram essa orientação, o narrador-personagem narra uma história e mostra como essa história o fez mudar certas atitudes, ou o fez enxergar a vida de forma diferente. A história é, portanto, ponto de partida para a apresentação de uma nova forma de ser/ agir do protagonista.

No exemplo 1 (Ex. 1) a seguir, o narrador posiciona-se como sujeito-reflexivo, capaz de avaliar suas atitudes e mudar sua forma de agir. Observemos esse depoimento, transcrito abaixo:

Ex.1⁶

O falar é de cada um

Sou estudante, resido na cidade de Campina Grande, meus pais nasceram na zona rural, e nossos parentes moram no sítio. Então finais de semana sempre íamos visitá-los. eu observava a forma que as pessoas de lá falavam e eu sempre as criticava por elas não falar corretamente.

Eu tenho uma amiga, que mora na cidade de São Paulo, e tive a oportunidade de visitá-la e conhecer a cidade, conheci o círculo de amizades da minha amiga, e um deles perguntou com deboche se eu era Baiana ou Paraibana, por

⁶ Os depoimentos foram transcritos tais quais os alunos escreveram.

eu falar cantando e arrastado. Senti naquele momento muita raiva e respondi que eu era Paraibana com muito orgulho.

Diante da situação que passei, me fez refletir a forma que eu observava as pessoas que moravam no interior, porque a forma pela qual nos comunicamos depende da oportunidade que tivemos de aprender ou da cultura de cada região. As diferenças não fazem com que sejamos superior ou inferior a alguém.

Nesse depoimento, o narrador inicia seu texto relatando como discriminava as pessoas da zona rural, por essas pessoas não falarem “corretamente”. A partir de uma situação vivenciada, na qual o próprio narrador é discriminado em decorrência de seu sotaque nordestino, ele avalia o seu modo de agir, reflete sobre a forma como observava “as pessoas que moravam no interior”, chegando à conclusão de que “a forma pela qual nos comunicamos depende da oportunidade que tivemos de aprender ou da cultura de cada região”. Com base nessa reflexão, o narrador transmite uma mensagem para os leitores: “as diferenças não fazem com que sejamos superior ou inferior a alguém”.

Sentir na própria pele a dor do preconceito faz o narrador rever suas atitudes, experimentar uma mudança na sua visão de mundo. Nesse sentido, o autor do texto consegue não apenas apresentar uma história que progride de forma coerente, como também refletir em torno dessa história, passando, para o leitor, uma mensagem que se correlaciona perfeitamente aos fatos narrados.

O Ex. 2, por sua vez, narra uma história que converge para uma mudança na visão de mundo da narradora, a partir da conscientização acerca da existência do preconceito na sociedade. Neste depoimento, a narradora relata um fato que a faz perceber que o ser humano não é “alguém que ama a vida”, mas um ser egoísta, incapaz de enxergar o valor de uma vida. Vejamos:

Ex.2

Qual o valor de uma vida?

No ano de 2005 fiz uma viagem para o RJ.

Ao chegar, fui passear com um amigo e quando atravessávamos a avenida, uma senhora vinha com seu

cachorrinho, de repente ela se descuidou e o carro matou seu cachorro. A mulher ficou desesperada, e falou: “Ah! Tantas paraibas da cabeça achatada andando por aí, e o carro mata logo meu cachorro”.

Fiquei horrorizada com aquela cena. Pois sempre acreditei no ser humano, e o via como alguém que ama a vida. Depois daquele dia, entendi que o ser humano se tornou egoísta, a ponto de não enxergar o valor de uma vida.

Independente de sermos paraibanos ou cariocas, brancos ou pretos, ricos ou pobres, somos humanos, e temos uma vida, que é preciosa e tem um grande valor.

Indignada com essa “nova descoberta”, a narradora afirma sua posição segundo a qual a vida é o bem maior, que precisa ser valorizado: “Independente de sermos paraibanos ou cariocas, brancos ou pretos, ricos ou pobres, somos humanos, e temos uma vida que é preciosa e tem um grande valor”.

Nestes depoimentos, enfatizam-se a mudança e a transformação em consequência de uma experiência vivida. Assim, é notório o uso de verbos como “entendi”, “aprendi”, denotando como se processou essa mudança e o que foi aprendido pelo narrador-personagem. Além disso, destaca-se a presença de mensagens no final dos textos, que sintetizam aquilo que foi aprendido e que procuram ensinar algo para o leitor. Nesse sentido, esses depoimentos têm a intenção evidente de agir sobre o leitor, de suscitar-lhe uma atitude responsiva ativa, aproximam-se, de certa forma, dos depoimentos analisados no capítulo precedente, embora existam, evidentemente, diferenças significativas, a começar, por exemplo, pela própria extensão dos textos escolares (bem menores que os depoimentos prototípicos) e pela forma simples e direta como as histórias, os dramas e conflitos são narrados. Ressaltamos, porém, que, na escola, o gênero se torna escolarizado, faltando-lhe o trabalho de mediação que supostamente há na revista – mediação esta que, segundo analisamos no capítulo anterior, interfere na configuração de sentidos do gênero.

Na escola, há também um trabalho de mediação – trabalho necessário e presente em toda ação didática. Essa mediação, no entanto, pode ocorrer de forma bem menos significativa que aquela envolvida em um complexo processo de seleção e editoração de um texto. Por conseguinte, concluímos essa subseção atentando para essa característica de alguns gêneros didatizados, inicialmente pertencentes à esfera jornalística: a

mediação de outrem como marca central de um gênero em seu contexto original passa a não ser algo tão característico do gênero didatizado.

Vejam, agora, os depoimentos que não atendem à proposta de produção textual.

5.3.2 Depoimentos que atendem parcialmente à proposta de produção textual

Doze depoimentos, dentre os vinte selecionados para análise, não seguem a proposta de produção textual. Nesses textos, os autores não apresentam uma mudança na sua visão de mundo, conforme era exigido para a atividade, embora a função pedagógica seja marcante em pelo menos cinco dos doze depoimentos incluídos na categoria “depoimentos que não atendem à proposta de produção textual”.

Em sete depoimentos escolares, verifica-se uma intenção do autor em agir diretamente sobre o leitor através de sua história. Essa intenção manifesta-se através de mensagens de indignação (“É incrível que ainda aconteça coisas tão pequenas em uma cidade que carrega em seu nome Grande”, “No meio onde o pré-conceito fala mais alto não podia ser diferente”), que marcam a posição (avaliação) do autor perante o fato narrado; ou através de um forte apelo emotivo, que parece ter uma função pedagógica (“... Mas vejo nela um espelho [...] pois nem todo mundo tem a coragem de enfrentar preconceitos e ainda assim, dizer ser uma pessoa feliz”).

Nos cinco demais depoimentos englobados nessa categoria, por sua vez, não se vê tanto essa intenção do autor em agir sobre o leitor (embora não possamos afirmar que a intenção não exista). Trata-se de textos que, em geral, centram-se muito mais na história (na narração de um fato) do que na repercussão dessa história na vida de quem a narra. Assim, dividiremos esse item 5.3.2 em duas categorias mais específicas: *depoimentos em que há manifestação da função pedagógica* e *depoimentos nos quais há pouca representatividade da função pedagógica*. Aqueles serão agrupados segundo o recurso utilizado pelo autor para agir sobre seu destinatário, a saber: “Por meio de uma história de superação”, “Por meio de mensagens ou frases de efeito (que não ser

articulam à história narrada)”, “Por meio de um conselho”. Estes, por sua vez, agrupar-se-ão nas seguintes subcategorias: “ênfase na denúncia” e “sobreposição da história em relação à subjetividade do autor”.

5.3.2.1 Depoimentos em que há manifestação da função pedagógica

5.3.2.1.1 Por meio de uma história de superação

A narração de uma história na qual se focalizava a superação de um problema, tanto enfatizada nos depoimentos prototípicos “Sou feia demais” e “Minha filha curou minhas feridas”, esteve presente em três depoimentos escolares analisados. Nestes, porém, adotava-se um caminho diferente do que fora solicitado pela proposta de produção textual, haja vista que o enunciador não apresenta uma mudança na sua visão de mundo, mas enfatiza a superação de uma dificuldade. Observemos, a seguir o Ex. 3 (“Minha mãe, meu espelho”):

Ex.3

Minha mãe, meu espelho

A 23 anos atrás nasci, fui criada apenas por minha mãe até mais ou menos 3 anos de idade.

Antigamente, as pessoas (mulheres) que tinham filhos antes de casar, eram mal vistas pela sociedade, mãe solteira não prestava na mente dos “mais antigos”. Minha mãe sofreu muito com isso, não queria ter engravidado, mas quando eu completei 2 anos (acho), apareceu na vida dela um rapaz

(amigo de escola, quando ela estudava, lógico), que estava disposto à casar com ela e me registrar no nome dele, foi o que aconteceu. Casaram e até hoje estão juntos. Porém, até hoje ela sofre com isso, ele vez por outra joga na cara que se não fosse ele, ela estaria sozinha no mundo comigo. Às vezes sinto-me culpada, não queria vê-la sofrer por minha causa. Qualquer coisa de errado que eu faça, por menor que seja, a culpa vai pra minha mãe. Sinto-me na obrigação de fazer tudo certo para que ela não seja atingida por palavras que magoam. Mas vejo nela, um espelho, uma referência, pois nem todo mundo tem a coragem de enfrentar preconceito e, ainda assim, dizer ser uma pessoa feliz que tem orgulho da filha que um dia foi um peso para a vida dela.

Neste depoimento, o foco está na mãe, o preconceito não é vivenciado pela narradora, embora esse preconceito sofrido pela mãe tenha repercussões em sua vida, já que a narradora sente-se culpada, lamentando o sofrimento de sua mãe (“As vezes sinto-me culpada, não queria vê-la sofrer por minha causa (...) Sinto-me na obrigação de fazer tudo certo para que ela não seja atingida por palavras que magoam”).

Destaca-se, nesse depoimento, a *superação*, pois, mesmo humilhada pelo companheiro, a mãe da narradora teve “a coragem de enfrentar preconceitos, e, ainda assim, dizer ser uma pessoa feliz”. Destaca-se, também, o apelo emotivo expresso através da reiteração da expressão “*sinto-me culpada*” ou “*Sinto-me na obrigação*”.

O sujeito, no depoimento em análise, chama a atenção do leitor para o seu sofrimento perante o sofrimento de sua mãe. A frase iniciada pela conjunção adversativa “*Mas* vejo nela um espelho, uma referência...” opõe-se a todo o sofrimento descrito nos parágrafos precedentes. Nessa frase, é como se o enunciador quisesse dizer ao leitor: “apesar de me sentir mal, culpada, e de ter sempre que me policiar para não fazer nada errado, minha mãe é, para mim, uma referência”. Assim, o que sobressai no depoimento é a admiração da narradora por sua mãe, decorrente da superação de preconceitos que essa mãe vivenciou.

A ênfase na superação parece ser, portanto, o fulcro principal do depoimento – é principalmente a partir da narração dessa história de superação de um problema que a autora procura agir sobre o leitor, passar-lhe uma lição de vida.

O Ex. 4 (“Ele queria mais”) e o Ex. 5 (“O preconceito existe”) apresentam uma perspectiva semelhante ao Ex. 3. Neles, o enredo é descortinado ao leitor de forma

similar, uma vez que, inicialmente, a história centra-se na discriminação vivenciada pelos narradores. Revoltados com essa discriminação, estes relatam como inverteram tal situação. Nesse sentido, trata-se de textos que se enquadrariam na seção “Virada de mesa” da revista *Uma*. Implicitamente, esses textos parecem dialogar com essa seção, haja vista que a ênfase nesses depoimentos (assim como no depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, publicado na revista supracitada) é a superação de um conflito, de uma situação problemática, que, uma vez superada, se constitui em uma lição de vida a ser transmitida. Observemos os depoimentos:

Ex.4

Ele queria mais

Certo dia fui convidado a apresentar-me em minha comunidade, relatando a biografia de uma religiosa da região.

Foram ensaios, acertos e erros até que chegou o momento. Ocorreu tudo bem, a mensagem foi transmitida com sucesso.

Os colegas de ensaio foram aplaudidos, mas um alguém surpreendeu-me. Após o espetáculo J. convidou-me a conversar, a sair e então uma bela amizade surgiu.

Não sou de desprezar amigos, isso para mim é fundamental.

No entanto, ele queria mais e certo dia ele comentou que me queria como um objeto de caça. Foi horrível, foram brigas, palavrões e no final ele confessou:

- Para mim homossexuais não passam de brinquedos sexuais.

Senti-me um lixo, chorei mas não podia deixar de lado. E lhe disse que nem tudo poderia rodear à sua volta, que por mais que a palavra GAY seja acarreta de preconceitos há pessoas, sentimentos acima de tudo.

Ele compreendeu, pediu desculpas e hoje busca sempre informações antes de rotular.

Ex.5

O preconceito existe

O preconceito está em toda parte. Por mais que se fale que não existe e está bem próximo.

Há uns três anos atrás, houve uma seleção na loja onde trabalho, e nesta seleção fui a escolhida para participar de um treinamento em Recife. Quando cheguei lá me reuni com funcionários de outros estados e houve uma dinâmica, cada um se apresentava e falava qual o seu objetivo naquele treinamento, quando chegou a minha vez, um outro funcionário falou assim:

Acho que ela não tem muito o que falar, ela é Paraibana. Fiquei muito chateada, pois pelo fato de ser Paraibana não quer dizer que os outros eram melhores do que eu ou mais inteligentes.

No decorrer do treinamento me sai muito bem.

E no final, a pessoa que tivesse um melhor desenvolvimento ganharia um curso completo. e eu fui a que melhor em comparação a toda equipe de funcionários.

Fiquei muito feliz. e falei que o fato de ser Paraibana não quer dizer que os outros sejam melhor que você.

No Ex. 4, o enunciador posiciona-se perante a história narrada, avaliando o que aconteceu consigo através da expressão de seu sentimento, de como ele se sentiu ao ser humilhado por outra pessoa (“Foi horrível”, “Senti-me um lixo”). A expressão dos sentimentos, do estado interior do narrador-personagem parece ser recorrente nesse gênero. No depoimento anteriormente analisado (“Minha mãe, meu espelho”), por exemplo, a autora enfatizava o seu sentimento de desconforto interior (“Sinto-me culpada”, “Sinto-me na obrigação de fazer tudo certo”) perante a situação vivida por sua mãe. Essa ênfase nos sentimentos e nas ações interiores são demarcadas lingüisticamente por verbos de vontade, emoção, sentimento (“sentir”, “sofrer”, “ficar triste/ chateado...”, etc) e de percepção (“aprender”, “entender”, “compreender”) – estes últimos mais comuns nos depoimentos que focalizam uma aprendizagem a partir de determinada situação.

Dessa forma, o gênero reveste-se de grande subjetividade, à medida que os fatos não seriam narrados em si, tal qual ocorreram, mas a partir da visão particular do

narrador-personagem, que seleciona certos aspectos da história para serem contados de acordo com o efeito que ele deseja provocar no leitor.

Nos depoimentos incluídos no presente item (5.3.2.1.1), os enunciadores parecem querer transmitir ao leitor que é possível reverter uma situação desagradável, isto é, que é possível “virar a mesa”, superar dificuldades. No Ex. 5 (“O preconceito existe”), por exemplo, a narradora mostra como conseguiu vencer o preconceito, destacando-se em um treinamento. Ao longo do texto, esta se utiliza da repetição de uma opinião – segundo a qual “o fato de ser paraibana não quer dizer que os outros sejam melhor que você” – para afirmar sua determinação em alcançar um objetivo, provando que ela era capaz, apesar das opiniões contrárias, de obter um bom êxito em um treinamento.

Nesse exemplo, observa-se que o texto é, em certo sentido, pouco informativo, uma vez que a narradora afirma ter se saído, no treinamento ao qual fora submetida, melhor que os demais, ganhando um curso completo como prêmio. Todavia, não é mencionado o que foi feito de tão “bom” para que ela fosse a melhor de todos os que estavam participando desse treinamento.

Ao invés de detalhar o que ela fez no treinamento para ganhar um curso completo, a narradora limita-se a dizer que se saiu muito bem e a reiterar uma mensagem (“o fato de ser paraibana não quer dizer que...”). Esse fato nos leva a reafirmar o caráter subjetivo do gênero, haja vista que, nesse depoimento, por exemplo, há uma preferência pela ocultação de determinados fatos em prol da expressão do ponto de vista do narrador-personagem. Essa característica se repete em outros depoimentos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Em suma, nos depoimentos que compõem essa subseção, observamos que, embora a proposta de produção textual não tenha sido plenamente atendida, haja vista que os sujeitos não centraram suas histórias na mudança de uma visão de mundo, há uma aproximação desses depoimentos escolares aos depoimentos prototípicos (sobretudo ao depoimento “Minha filha curou minhas feridas”), quando se enfatiza a superação de um problema/ dificuldade. Nesse sentido, haveria uma relação dialógica visível entre esses depoimentos escolares e os prototípicos.

5.3.2.1.2 Por meio de mensagens ou frases de efeito (que não se articulam à história narrada)

Nos depoimentos escolares é comum a utilização, no decorrer da narrativa, de mensagens ou frases de efeito, expressando uma avaliação pessoal do autor quanto à história narrada, um pensamento de indignação, um ensinamento, um conselho, uma lição a ser aprendida pelo leitor. Vejamos alguns trechos, a título de exemplificação:

Ex. 1 – “O falar é de cada um”

As diferenças não fazem com que sejamos superior ou inferior a alguém” (ensinamento).

Ex. 2 – “Qual o valor de uma vida?”

“Independente de sermos paraibanos ou cariocas, brancos ou pretos, ricos ou pobres, somos humanos e temos uma vida, que é preciosa e tem um valor” (ensinamento).

Ex. 9 – “Um pensamento pequeno”

“É incrível que ainda aconteça coisas tão pequenas como essa em uma cidade que carrega em seu nome Grande” (desabafo, indignação).

Ex. 7 - “Eu, discriminada”

“Temos que dar valor às pequenas coisas” (conselho).

Em geral, as mensagens que transmitem ensinamentos, como as destacadas em três dos depoimentos supracitados, aparecem de forma mais recorrente, o que sugere a intenção do autor em agir sobre o leitor, ensinando-lhe algo através de sua história, como se essa fosse uma “parábola da vida moderna”.

Em um depoimento (Ex. 6 – “Preconceito”) verificamos que grande destaque era dado a mensagens ou expressões de pensamentos do narrador, sem que estes, porém, se articulassem à história narrada. Observemos, a título de exemplificação, o Ex. 6:

Ex.6

Preconceito

Eu namorava um menino que era bem branquinho e eu sou negra, com muito orgulho é claro.

Certo dia eu estava no ponto de ônibus com ele, e passou uma mulher que disse:

- Poxa! Esse menino branquinho namorando uma negra. Isso ficou marcado na minha mente e me fez pensar o quanto as pessoas são preconceituosas umas com as outras.

Eu acredito que o que realmente importa nesta vida é ser bem mais que ter. É bom saber que perante Deus somos todos iguais.

O título vago e genérico deste depoimento (“Preconceito”) muito pouco diz sobre o tipo de preconceito que será abordado na história. O primeiro parágrafo, no entanto, fornece pistas ao leitor sobre qual a temática específica do texto: o preconceito racial. Neste parágrafo introdutório, a autora parece dialogar com o leitor, como sinaliza a expressão “com muito orgulho é claro”. Esta frase, associada à informação expressa

anteriormente (“eu sou negra”) parece antecipar-se a uma possível resposta do leitor, que poderia atingir, de alguma forma, a autora no que tange a essa característica discriminada: a cor da pele. Assim, antes de iniciar a história propriamente dita, a autora apresenta-se de forma defensiva (“Sou negra, como muito orgulho é claro”), montando o cenário que será palco de uma história de discriminação racial.

O segundo parágrafo confirma as pistas deixadas no primeiro, ao relatar a forma depreciativa por meio da qual uma mulher se refere à narradora (“esse menino branquinho namorando uma negra”). Essa situação suscita reflexões na narradora. A história muda de foco, saindo do plano da ação e caminhando para o relato das reflexões pessoais da narradora (“Isso ficou marcado na minha mente e me fez pensar o quanto as pessoas são preconceituosas umas com as outras”). Aqui, encontramos outro aspecto recorrente tanto nos depoimentos prototípicos quanto nos depoimentos escolares, qual seja o relato de ações interiorizadas, de sentimentos, pensamentos – relato esse linguisticamente marcado por verbos de ação mental, como “pensar” (“Isso me fez pensar...”).

O depoimento analisado, todo o tempo centrado no preconceito racial, termina com a expressão de uma convicção da narradora (“Eu acredito que o que realmente importa nesta vida é ser bem mais que ter”) – e, mais uma vez, temos um verbo de carga subjetiva (“acreditar”). Esse pensamento, todavia, não se articula à temática abordada no depoimento.

A oposição ser /ter está muito mais voltada para as relações capitalistas e, tratando-se da temática “discriminação”, para o preconceito social. Em nenhum momento, porém, a narradora mencionou diferenças sociais entre ela e seu namorado, ficando evidente, no texto, que o preconceito racial era o tema abordado. Dessa forma, conclui-se que a autora procura agir sobre o leitor através da sua história, mas as suas reflexões finais não entram em sintonia com o que foi narrado.

A autora, portanto, parece tentar aproximar seu depoimento dos protótipos, ao se utilizar de uma frase de efeito a fim de avaliar o que fora narrado. Como essa frase não se articula à história, afirmamos que a tentativa não foi bem sucedida, o que nos leva, porém, a reafirmar nossas palavras iniciais defendidas neste capítulo, segundo as quais o texto do aluno não perde o caráter interacional, uma vez que nenhuma forma de linguagem pode prescindir da interação. O que singulariza essa interação no espaço escolar são as relações dialógicas que envolvem a produção/ recepção de textos.

No exemplo 6, parece haver um “embate dialógico”, caracterizado, simultaneamente, pela tentativa de aproximação a um modelo ensinado e pelo afastamento a esse modelo. Retomaremos essa discussão em momentos finais deste capítulo.

5.3.2.1.3 Por meio de um conselho

O conselho é uma forma direta de ensinar algo a alguém. Por meio de um conselho expressamos nossas opiniões sobre um fato ao mesmo tempo em que persuadimos outrem a agir conforme aconselhamos. No Ex. 7, “Eu discriminada”, observamos que a autora parecia agir sobre o leitor através de um conselho construído com base na sua história:

Ex.7

Eu, discriminada

Eu, namorado e amigos fomos discriminados e proibidos de falar e de ir à casa de uma amiga por sermos de classe média baixa. A sua mãe, por se julgar “rica”, sendo de classe média alta, ficava com cara feia e emborada ao ver sua filha com nós.

Me senti um lixo, mas percebi que a mãe dessa menina é uma pessoa sem caráter. Fico pensando: em que mundo estamos onde o “dinheiro” está a cima de qualquer coisa, do amor, das amizades verdadeiras e etc...

Temos que dar valor às pequenas coisas. Não é porque você tem uma condição financeira “boa” que devemos maltratar e excluir alguém.

Este texto distancia-se dos demais até agora analisados, uma vez que quase não há narração nesse depoimento. Nele, a autora não se detém em narrar os pormenores da

situação na qual ela teria sido proibida de ir à casa de uma amiga devido ao preconceito da mãe dessa menina, limitando-se a apenas citar o fato.

Logo em seguida, porém, o depoimento converge para a expressão dos sentimentos e dos pensamentos da narradora (“Me senti um lixo...” , “Fico pensando...”), enfatizando-se suas reflexões acerca do preconceito. Nesse sentido, embora o depoimento distancie-se dos demais no aspecto citado, por outro lado, o texto apresenta características recorrentes nos depoimentos analisados, tais como a reflexão, a expressão de sentimentos interiorizados por meio de verbos de sensação (“sentir”) e de ação mental (“pensar”).

O conselho aparece no último parágrafo: “Temos que dar valor às pequenas coisas. Não é porque você tem uma condição financeira “boa” que devemos maltratar e excluir alguém”. Ainda que a autora não se utilize do imperativo (“Dê valor às pequenas coisas”, “Não maltrate e exclua”, por exemplo), suas palavras adquirem um certo acento imperativo, à medida que a última sentença (“Não é porque você tem uma condição financeira “boa” que devemos maltratar e excluir alguém”) apresenta a estrutura de uma seqüência argumentativa, conforme proposta por Adam (apud BONINI, 2005). Essa sentença possui uma proposição implícita (As pessoas de boa condição financeira excluem aqueles que não têm a mesma condição) à qual a autora se contrapõe.

Intercalando a primeira pessoa do plural com o pronome de tratamento “você”, que, na sentença, produz como efeito de sentido a idéia de coletividade e indeterminação, a autora apresenta sua opinião como verdade universal (válida para todos). Essa opinião assume a forma e a função de um conselho, através do qual manifesta-se a função pedagógica.

É preciso ressaltar, porém, que essa função pedagógica não se manifesta apenas nesse “conselho” – as reflexões e expressões dos sentimentos da autora também são um recurso que chama a atenção do leitor para aquilo que pode ser aprendido com essa história narrada. Essa observação é válida também para os demais depoimentos incluídos na subcategoria “Depoimentos em que há manifestação da função pedagógica”. De forma geral, observa-se que essas reflexões marcadas pelos verbos anteriormente mencionados além de atribuírem uma carga subjetiva aos depoimentos, traduzem o que o autor / narrador aprendeu com suas experiências, ensinam algo ao leitor, motivando certas atitudes e comportamentos.

5.3.2.2 Depoimentos nos quais há pouca representatividade da função pedagógica

5.3.2.2.1 Ênfase na denúncia

Em dois depoimentos, observamos que o narrador, assumindo uma posição de vítima, enfatiza em seu texto a indignação perante uma situação de discriminação vivenciada. Esses depoimentos parecem ter como objetivo principal fazer uma *denúncia*, apresentando detalhes sobre a data e a hora do ocorrido e assemelhando-se, em alguns momentos, a depoimentos prestados em uma delegacia. Vejamos o Ex. 8:

Ex.8

Jugando a casca

No dia 03/09/07, às 18:52 horas, fui vítima de um preconceito social. Estava navegando na internet com a página do meu MSN aberta, quando uma garota acessou minha página e me fez uma pergunta “quem é você”.

Houve um “diálogo de mais ou menos cinco minutos, até ser feita a pergunta decisiva, ONDE VOCÊ MORA, quando respondi...

... Recebi a resposta “ah tá, tchau”.

Sem ao menos me conhecer ela me deletou, sem dá uma chance a mim nem a ela mesma.

No meio onde o pré-conceito fala não podia ser diferente. Fui jugado pelo lugar onde moro não pela pessoa que sou.

Observemos que o autor apresenta pormenorizadamente a hora na qual ele teria sido vítima de preconceito (18:52 horas) e classifica o tipo de preconceito sofrido (“preconceito social”), como se pretendesse categorizar o tipo de crime cometido contra si. Até mesmo o tempo que durou o diálogo entre ele e uma menina é mensurado (“mais ou menos cinco minutos”).

Chamamos a atenção para esse detalhamento porque, sendo o depoimento um gênero muito centrado na memória cognitiva do autor – isto é, um gênero através do qual o narrador relata fatos ocorridos em um passado relativo ao aqui/ agora da enunciação – não é muito comum esse detalhamento no horário (descrito de forma muito precisa).

Na esfera jurídica, por sua vez, os depoimentos apresentam em detalhes o local e a hora de um acontecimento, uma vez que o fato em si ganha importância em detrimento da subjetividade dos sujeitos envolvidos na história (de fato, a subjetividade é algo a ser evitado).

O depoimento analisado, porém, ainda que apresente essa semelhança aos depoimentos da esfera jurídica, sobrepõe, em um segundo momento (dois últimos parágrafos), a subjetividade do narrador sobre a narrativa. Nestes parágrafos, há uma espécie de mensagem de indignação transmitida para os leitores do texto, através da qual o narrador enfatiza a injustiça por que ele passara (“fui jugado pelo lugar onde moro não pela pessoa que sou”) e constata que, mesmo injusta, essa situação “não podia ser diferente”, já que o preconceito fala mais alto em nossa sociedade.

No Ex.9 – “Um pensamento pequeno” – também se verifica uma ênfase no detalhamento de certos aspectos. Observemos:

Ex.9

Um pensamento pequeno

Em setembro do ano passado, exatamente num sábado, fui até uma loja do centro de Campina Grande, com a finalidade de comprar móveis para minha nova casa; Como não trabalho aos sábados, vesti uma bermuda, camisa e sandália de dedo, a fim de ficar mas a vontade, acompanhado por minha mãe e minha noiva, já que neste mesmo ano

iríamos casar, estava feliz comigo mesmo por estar realizando algo planejado a meses.

Chegando a uma certa loja, que por questão de ética prefiro não citar, estávamos certos do que iríamos levar, sendo que, como alguns vendedores estavam ocupados e os que não estavam procuravam atender de imediato outras pessoas que estavam na loja vistas por eles como “bem vestidas”, interroguei a mim mesmo e a minha mãe pelo fato de estar eu de bermuda me faria ser inferior aquelas pessoas; “acho que não”, foi aí que percebi que estava sendo vítima de um certo preconceito por aquelas pessoas que teriam a obrigação de me atender independentemente de qualquer coisa.

Imediatamente procurei a gerente da loja para informar o corrido, falando que mesmo que ele mandasse algum daqueles vendedores me atender ali não compraria mais.

Realmente foi o que fiz comprei os móveis na loja concorrente e fiz questão que aquele gerente solbesse.

É incrível que ainda aconteça coisas tão pequenas como essa em uma cidade que carrega em seu nome Grande.

Nesse texto, o autor informa exatamente em que dia da semana foi vítima de preconceito, além de descrever a roupa que estava usando naquele dia. O depoimento centra-se na denúncia de uma situação de discriminação, encerrando-se também com uma mensagem de indignação, assim como ocorre no Ex. 8.

De forma geral, pode-se afirmar que o objetivo central desses depoimentos parece ser a denúncia – denuncia essa que se constitui em um recurso utilizado pelo autor para agir sobre o leitor, para apresentar a posição pessoal do autor diante do fato narrado. Essa posição pessoal adquire grande importância no depoimento, já que é através desse posicionamento que o autor questiona a sociedade erigida em bases preconceituosas, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria história. Assim, o objetivo desses depoimentos não parece ser tanto o de ensinar algo (“uma profunda lição”) mas o de denunciar uma situação de injustiça.

5.3.2.2.2 Sobreposição da história à subjetividade do autor/ narrador

Os depoimentos analisados anteriormente, conforme ressaltado, apresentavam como característica marcante um *acento subjetivo*, uma vez que verificamos ser constante a expressão de reflexões, pensamentos, sentimentos (de revolta, de indignação, etc), conselhos. Nestes depoimentos, enfatizavam-se mais as opiniões e reflexões do autor que a história em si. Essas histórias, de forma geral, eram utilizadas como meio para agir sobre o leitor, incitando neste, reflexões, mudanças de atitude, de pensamentos, etc.

Em cinco depoimentos, porém, observamos que os autores enfatizavam muito mais a história do que sua subjetividade, haja vista que os textos praticamente não traziam reflexões ou nenhum dos recursos enumerados no item 5.3.1. Vejamos dois exemplos:

Ex.10

Preconceito: imoral

Ano passado estava em sala de aula, quando o professor de matemática chegou já dizendo que iria aplicar uma prova e começou a entregar as provas e a perguntar aonde morava, quando chegou na minha vez eu ia falar o meu nome e disse que morava na Liberdade. Tempos depois ele mal dava aula e tirei uma nota baixa, simplesmente ele falou: “eita Viviana, nunca pensei que isso iria acontecer com você, de tirar nota baixa, então faça o seguinte, ele tirou R\$ 10,00 da carteira e disse vai lá na Liberdade e bate R\$ 10,00 de bomba, pra vê se sua situação melhora. Você mora em um bairro onde só tem macumbeira mesmo, não custa nada você fazer uma visita”.

Ex. 11

Preconceito familiar

Desde quando eu era criança tinha muita vontade de jogar bola, sempre brincava com os meus primos e tios lá em casa, quando completei 12 anos de idade, soube que havia um time de futsal na cidade onde moro e então pedi a minha mãe para

que eu pudesse jogar, apesar de já gostar muito de futebol, fui também incentivada pelos convites de algumas amigas, e então minha mãe deixou, após algum tempo começou a surgir uns comentários de que as meninas que treinavam futsal era lésbicas, esse comentário durou por algum tempo até que chegou aos ouvidos de minha mãe, e então ela chegou para mim e perguntou se o que as pessoas estavam falando era verdade, eu falei que não, era só porque o povo gostava muito de falar da vida dos outros, e então as coisas se acalmaram durante algum tempo, mas depois começou tudo novamente e então ela resolveu me tirar do treino, devido ao seu enorme preconceito.

Não podemos afirmar que os depoimentos acima transcritos deixam, absolutamente, de ter certa carga subjetiva. O título do depoimento “Preconceito: imoral”, por exemplo, categorizando o preconceito como algo “imoral” revela o acento valorativo do autor perante seu objeto de discurso. Ademais, os depoimentos apresentam advérbios e adjetivos (“...**simplesmente** ele falou...”, ela resolveu me tirar do treino, devido ao seu **enorme** preconceito”), que também constituem traços estilísticos e valorativos do autor frente ao conteúdo abordado.

Todavia, nesses depoimentos, os autores se revelam bem menos que nos demais depoimentos analisados, à medida que muito mais ênfase é dada à narração dos fatos que às reflexões dos autores a partir desses fatos narrados. Nos depoimentos incluídos nessa categoria o autor não discute a história. Assim, a intenção de agir sobre o leitor, de suscitar-lhe uma atitude responsiva ativa não é tão visível quanto nos depoimentos que apresentam conselhos, desabaços, ensinamentos, etc, analisados nas subseções precedentes. Vejamos mais um exemplo:

Ex. 12

Lanche tumultuado

Certa vez estávamos no centro da cidade de Campina Grande, especificamente na feirinha de frutas lanchando, e eu, quando um vendedor de uma certa loja localizada em frente viu-nos e não deixou de maudar uma verdadeira amizade. Naquele momento ele chamou uma menina de rua,

que estava a passar, e falou pra ela ir de encontro a nós para tentar tirar-nos do sério.

Esta mesma menina contou-nos o que estava a acontecer e o quanto aquele senhor era preconceituoso com relação a gays, sem exitar meu amigo foi até o gerente desta mesma loja para pedir com que ele falasse com seu funcionário para ele ter mais profissionalismo e respeito não só com o ambiente de trabalho e sim com as pessoas que o rodeiam. Ele foi chamado a atenção de imediato e tudo foi resolvido da melhor maneira possível.

Este depoimento, assim como os dois outros transcritos acima, não apresenta reflexões do autor, nem o seu posicionamento frente à história narrada. Os verbos de ações mentais e de expressão de sentimentos, tão característicos nos depoimentos incluídos nas demais subseções, não são utilizados nesse texto. Destaca-se outro aspecto nesse depoimento: os conflitos descritos resolvem-se de forma muito simples e imediata (“tudo foi resolvido da melhor maneira possível”), assim, o autor não problematiza as relações interpessoais, apenas descreve um fato, como se este fosse algo corriqueiro e não uma história diferente, “fora do comum” (lembramos que a revista *Marie claire* convidava suas leitoras a escreverem para a redação da revista histórias “fora do comum”), isto é, uma história que prendesse a atenção do leitor, fazendo-o refletir sobre essa mesma história. Nesse sentido, os depoimentos incluídos na categoria 5.3.2.2.2 parecem objetivar apenas o cumprimento de uma atividade escolar, à medida que não apresentam recursos para envolver o leitor, nem discutem o tema sugerido de forma mais problematizante.

5.3.3 Síntese intermediária

A análise dos exemplos supracitados demonstra que os depoimentos escolares, de forma geral, não seguem piamente a proposta de produção textual, que, por sua vez, pautava-se nas características presentes nos depoimentos prototípicos analisados no capítulo 3. Todavia, as produções escolares apresentam semelhanças a esses protótipos,

o que sugere uma complexa relação de assimilação e de distanciamento que será melhor discutida nas páginas que seguem. Passemos, agora, a analisar os aspectos textuais / lingüísticos dessas produções escolares.

5.4 Aspectos lingüístico-textuais

5.4.1 O discurso relato-interativo: forma x função

Em todos os depoimentos escolares analisados, verificamos a predominância do “discurso relato-interativo” (cf. BRONCKART, 2003), no qual há a presença de uma origem espaço temporal definida e a presença de pronomes dêiticos referindo-se ao sujeito da enunciação. Ao analisarmos esse discurso nos depoimentos prototípicos, levantamos a hipótese segundo a qual a sua presença de forma predominante atrela-se ao fato de que o Eu que narra a sua história é posto em evidência. Além disso, aquele que é alçado à posição de autor assume também a voz que conduz a história, constituindo-se, assim, como narrador.

Em um depoimento escolar, porém, observamos que, embora o discurso relato-interativo parecesse ser predominante, a história não focalizava o Eu que a narrava, e sim um outro personagem. Observemos esse depoimento:

Ex. 13

Vencendo obstáculos

Eu estudava em um colégio tradicional em Pernambuco onde estudavam alguns alunos bolsistas, onde na maioria das vezes eram discriminados por alguns alunos, Bruno era um

deles, muitas vezes era discriminado por ser de origem humilde.

Ele era o meu melhor amigo e muitas vezes dizia para mim que tinha vontade de desistir de estudar, falei muitas vezes para ele não fazer isso, ele era muito estudioso e decidi que dali por diante não ia mas dar ouvidos para os comentários dessas pessoas preconceituosas.

Muito tempo depois Bruno se formou em medicina, passou a ter condições de padrão de vida mais elevado, mas nunca esqueceu suas origens, aprendeu que muitas vezes temos que vencer os obstáculos, e um dos maiores que ele teve de vencer na vida dele foi o preconceito.

Nos dois primeiros parágrafos desse depoimento, o discurso relato-interativo aparece de forma majoritária, como se pode verificar através da presença de uma demarcação espacial definida (“em Pernambuco”), bem como por meio da utilização de dêiticos referentes ao Eu da enunciação (“**Eu** estudava”, “**meu** melhor amigo”, “dizia para **mim**”, etc). No último parágrafo, no entanto, observa-se que não há nenhum dêitico e que a origem temporal é incerta (“Muito tempo depois”). O discurso centra-se em um “ele”, sujeito fora da enunciação. Teríamos, nesse último parágrafo, o *discurso narrativo* como predominante, segundo os pressupostos teóricos de Bronckart (2003).

Embora esse discurso narrativo apareça apenas no último parágrafo, tendo-se manifestado o relato-interativo nos demais, verifica-se que a história não recai sobre o Eu da enunciação – este aparece como um sujeito do discurso responsável por descortinar ao público a história de Bruno. É sobre este último (sobre Bruno) que recaem todas as ações, todo o foco do depoimento. O Eu que assume a autoria do texto praticamente não aparece na história, sendo tão somente “um amigo de Bruno” que tem seu nome revelado fora do corpo do depoimento.

Nos depoimentos prototípicos (e em todos os depoimentos observados para a feitura do capítulo 4), não observamos essa situação na qual o autor do texto põe em foco a história de outra pessoa, “escondendo” a si mesmo por trás dessa história de outrem. Mesmo em um depoimento escolar cujo o foco da discriminação relatada residia na mãe da autora (depoimento “Minha mãe, meu espelho”) – depoimento esse analisado nas seções precedentes – o sujeito que narrava a história assumia um papel ativo, evidenciando o quão grande era o seu sofrimento perante o sofrimento de sua mãe. Assim, embora a aluna que escreveu esse depoimento não tenha parcialmente

atendido ao enunciado da questão que motivou a produção do gênero, questão essa que solicitava que se expusesse uma situação de discriminação vivenciada pelo próprio sujeito que escreveria um depoimento, seu envolvimento com a história de sua mãe era tamanho que aquela passava a ser a sua história também. Todavia, no depoimento “Vencendo obstáculos”, não encontramos o autor plenamente envolvido com a história de seu amigo, Bruno. Ademais, nos momentos mais cruciais da história, quando Bruno se forma em medicina, vencendo os obstáculos da vida, o autor-narrador se ausenta quase que completamente.

Ao ser corrigido, esse depoimento não obteve nota, uma vez que o corretor alegou que o texto havia “fugido ao gênero” (cf. ANEXO C). Esse fato leva-nos a refletir sobre a constituição desse gênero, a partir do levantamento da seguinte questão: que aspectos (textuais e/ ou discursivos) garantiriam que um texto fosse classificado como pertencente ao gênero “depoimento”? O texto escolar analisado possui teor pedagógico, segundo solicitado no enunciado da questão motivadora da produção textual, uma vez que, desde o título, “Vencendo obstáculos”, evidencia-se a conquista, a superação de dificuldades. Assim como as autoras dos depoimentos prototípicos “Minha filha curou minhas feridas” e “Sou feia demais” vencem obstáculos postos em suas vidas, Bruno vence o preconceito e as dificuldades financeiras, obtendo êxito profissional. Além disso, ressalta-se, nessa produção escolar, a aprendizagem decorrente dessa superação, por meio do verbo “aprender” – verbo esse de grande relevância também para a construção do depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, segundo analisamos no capítulo 4. O caráter pedagógico e de “auto-ajuda” são ainda mais evidenciados em linhas finais, nas quais o autor enquadra, em meio à história de Bruno, uma primeira pessoa do plural denotando a coletividade, a fim de passar um conselho ou uma lição de moral para o leitor (“muitas vezes temos que vencer os obstáculos”).

Sob o ponto de vista da função pedagógica, o texto seria um depoimento. No entanto, a *forma* assumida parece fazer com que esse texto não seja caracterizado como tal. Esse aspecto impõe um impasse: o que é determinante para a classificação de um gênero, a forma ou a função?

No capítulo 3 dessa pesquisa, ao apresentarmos e discutirmos algumas teorias sobre gêneros textuais /discursivos, observamos que, alguns autores como Bronckart (2003) e Marcuschi (2003) enfatizam a dificuldade de se descrever /classificar um

gênero com base em seus aspectos lingüísticos/ formais, ressaltando que, embora a forma não seja determinante, não devemos desconsiderá-la de todo. Na situação de ensino que resultou na produção de depoimentos, porém, a forma pareceu preponderante para a classificação do gênero, haja vista que, por não focalizar o Eu como eixo central da história narrada, o texto “Vencendo obstáculos” não foi aceito como depoimento. O aluno, na correção do texto, foi chamado à atenção sobre essa característica que seu texto deveria apresentar. No entanto, ao reescrevê-lo, não atendeu ao que fora solicitado. Observemos a segunda versão do texto:

Ex. 13 – Versão 2

Vencendo obstáculos

Eu estudava em um colégio particular em Pernambuco, no qual estudavam alguns alunos bolsistas, que, na maioria das vezes, eram discriminados por alguns alunos, por serem de origem humilde, Bruno era bolsista e sofria muito preconceito alguns alunos chegavam a chamar o bairro em que ele morava de favela.

Bruno ficava chateado com aquele tipo de preconceito, achava um absurdo alguém julgar as pessoas daquela maneira.

Até que um dia, na semana pedagógica escolar, teve a oportunidade de levar o presidente da associação de moradores para o colégio para ministrar uma palestra e assim os alunos puderam conhecer de perto a vida das pessoas que vivem em bairros um pouco isolado da cidade, tiveram consciência que essas pessoas têm dignidade e de que são pessoas de bem, a lição de tudo isso é que temos que vencer obstáculos e o preconceito é um deles.

Na segunda versão o autor “desaparece” ainda mais do depoimento. Enquanto na primeira versão ele aparecia como “amigo de Bruno”, responsável por encorajá-lo a não desistir da escola, na reescritura não se vê a atuação do autor na história em nenhum momento. Por outro lado, o aluno parece tentar ressaltar a função pedagógica de seu texto, ao expor explicitamente uma “lição de moral” (“**a lição de tudo isso** é que temos

que vencer obstáculos e o preconceito é um deles”) que, na primeira versão, aparecia de forma “diluída” na experiência de Bruno.

Essa comparação entre as duas versões do depoimento “Vencendo obstáculos” parece ratificar a suposição levantada no capítulo 2, “Metodologia”, segundo a qual haveria um certo descompasso entre o trabalho do docente e o trabalho do aluno, haja vista que esse não atende às solicitações daquele em sua produção escrita.

Concluindo essa subseção acerca do discurso relato-interativo, ratificamos as afirmações feitas no início sobre o fato de, em todos os depoimentos (com exceção deste), o foco da história ser o Eu que se assume como autor e narrador, tal qual ocorre nos depoimentos prototípicos. Apenas no depoimento “Vencendo obstáculos” isso não se verifica, o que nos leva a discutir as questões acima expostas sobre a importância da forma para a caracterização de um gênero. No contexto de ensino no qual foram produzidos os depoimentos objeto de pesquisa, a forma parece determinante para a categorização do gênero como sendo ou não um “depoimento”. Todavia, deve-se ressaltar que essa forma é determinante para o docente e não para o aluno que a desconsidera totalmente na segunda versão de seu texto, dando maior relevância à função pedagógica.

5.4.2 Estrutura composicional

5.4.2.1 Ausência de narração

Dentre os vinte depoimentos analisados, observamos que três não apresentavam uma história propriamente dita, o que nos faz questionar se esses três exemplares constituiriam realmente depoimentos. Além disso, a ocorrência desse tipo de texto, embora não seja tão significativa em quantidade, é de grande importância em termos qualitativos, suscitando a mesma questão levantada na seção precedente: que aspectos

são mais relevantes para a classificação do gênero *depoimento*, a forma ou a função? Um texto que não apresenta seqüências narrativas pode ainda ser classificado como um depoimento?

No capítulo 4, ao analisarmos a estrutura composicional dos depoimentos prototípicos, afirmamos que “os aspectos puramente textuais por si só pouco dizem, afinal, ‘depoimento’ e ‘notícia’, textualmente, são formados por seqüências narrativas em predominância, não obstante constituam gêneros muito diversos” (p. 74). Naquele capítulo, pretendíamos mostrar que a presença de seqüências narrativas não são suficientes para categorizar um gênero, uma vez que essa categorização dependerá, dentre outros fatores, do modo como elas se articulam no todo do texto e como se relacionam à sua funcionalidade. No presente capítulo, mantemos a posição defendida no capítulo 4. Todavia, acrescentamos que, ainda que a forma **por si só** não seja determinante para a classificação de um gênero, os aspectos formais, indissociáveis aos discursivos, tornam-se, **em algumas situação**, determinantes.

Enfatizamos a expressão adverbial “em algumas situações”, a fim de demonstrar que cada esfera social, elaborando suas modalidades comunicativas, seus gêneros discursivos, pré-determina, mesmo que implicitamente, as regras que devem ser seguidas. No espaço escolar que originou os depoimentos objeto de análise – espaço de circulação de gêneros didatizados – os depoimentos deveriam necessariamente conter uma narração (essa era uma das exigências), uma vez que a proposta de produção seguida pelos alunos assim o indicava. Nos depoimentos publicados em seções específicas de revistas femininas, por sua vez, essa também parece ser a regra a ser obedecida, haja vista que a seção previamente delimita o que ali pode ser publicado (“conte sua **história**”, “**Histórias** de nossas leitoras que souberam transformar problemas em profundas lições”, etc), isto é, uma história e não apenas um desabafo, um manifesto, etc. Isso não impede, porém, que um enunciado desprovido de seqüências narrativas, ou que as apresente de forma muito restrita, seja denominado como “depoimento” por uma dada esfera comunicativa, nesse caso a esfera escolar, num contexto particular que era o de um curso de extensão.

Com base nessas assertivas, embora as produções escolares que não apresentavam seqüências narrativas não tenham sido consideradas pelo corretor como “depoimentos”, essas produções possuem certas regularidades e certos aspectos que suscitam ainda outras questões além da questão acima exposta, o que nos impede de

desconsiderá-las por completo de nossas reflexões. Assim, tomemos um exemplar para análise:

Ex.14

Preconceito!, até quando?

A existência de preconceito permanece vigoroso em minha vida pois sempre ouvimos em campanhas políticas, na mídia, por exemplo, medidas que devem ser tomadas para que esses preconceitos se extingüam de vez.

Não é muito fácil acontecer, pois, quando se é pobre e não encaixa-se nos padrões essenciais de uma sociedade tão desigual e capitalista.

Tenho presenciado de perto a cada dia, uma vida difícil, muitas vezes, chego a passar fome, pois não tenho como ou onde comprar alimentos.

Choro, de tanta tristeza, quando vejo pessoas se glamurando por riquezas, enquanto me encontro em estado de miséria.

Às vezes chego a blefar, por extrema loucura dizendo que Deus não existe para os pobres, mas sim para quem possui um blindado que veio diretamente da Itália.” Até quando?, não sei ao certo, quanto tempo durará essa cina de ser um “Zé ou uma Maria ninguém”.

Essa produção escolar não apresenta a narração de um fato, mas a expressão de indignação do autor perante a sociedade capitalista. O título em si (“Preconceito!, até quando?”), com seus sinais de exclamação e interrogação, já expressa indignação e revolta. Os dois primeiros parágrafos parecem uma dissertação escolar, uma vez que há, nesses parágrafos iniciais, a exposição de fatos (“Sempre ouvimos em campanhas políticas, na mídia, por exemplo, medidas que devem ser tomadas para que esses preconceitos se extingüam de vez”), mas não há um debate em torno desses fatos, expostos de forma desconexa no texto. Os três parágrafos subseqüentes, por sua vez, apresentam um maior posicionamento do autor, que passa a expor a sua situação de miséria, sem, contudo, narrar um fato pontual. Destaca-se, também, nessa produção a incoerência, uma vez que o autor afirma não ter onde comprar alimentos (que lugar seria esse no qual não há um lugar onde se possa comprar alimentos?).

Observemos que o autor segue a estrutura externa apresentada nos depoimentos prototípicos, no qual, ao fim do depoimento, havia uma indicação acerca do nome da autora, seu estado civil, profissão, etc⁷, mas não narra um fato como ocorria nesses depoimentos. Verifica-se, portanto, uma atenção com a *estrutura externa* do gênero.

Na produção diagnóstica – produção esta realizada antes do estudo do gênero, na qual os alunos deveriam responder a uma questão proposta (“Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário, crie uma situação em que você seja vítima de preconceito”, cf. ANEXO B), o aluno escreveu um texto que se aproxima muito mais do gênero “depoimento” do que o texto produzido após o estudo desse gênero. Vejamos:

Ex. 15.2 – produção diagnóstica

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Na manhã de quinta-feira, meus irmãos saímos para almoçar e de repente nos deparamos com uma senhora um pouco grossa. Fiquei abismada com esse tipo de tratamento, pois ela nos destratou na frente de todas as pessoas do restaurante em que almoçávamos.

Levamos em conta de que era uma pessoa arrogante e hipócrita, ao ponto de chamar a gerência para nos comprometer, mas todo esse alvoroço aconteceu em função de não sermos brancos, de pele alva e olhos claros. Essa senhora nos confundiu com ladrão, pessoas delinquentes que passam o tempo todo tentando ganhar a vida fácil.

São pessoas assim que não compreendem que convivemos em um país que não deveria mais ter preconceitos e que todos têm o direito de exercer com liberdade suas ideias e expressões, igualando-se cada vez mais perante a sociedade capitalista, onde pessoas convivem entre si, mas que ainda muralhas são postas entre essas pessoas, portanto é duro ter que ainda conviver com essa verdade, à verdade que não existe no papel sim na vida real.

⁷ Omitimos essas informações nos textos transcritos acima, no entanto, pode-se visualizar essa estrutura nos textos em anexo

Nessa produção diagnóstica, há a presença de seqüências narrativas, através das quais narra-se uma situação ocorrida em um espaço-tempo preciso. Após a apresentação dessa história, o aluno expõe a sua indignação perante o fato narrado, embora suas reflexões, em alguns momentos, fujam da temática abordada na história, qual seja a discriminação social. Porém, na produção 1, conforme pode ser visto no Ex. 14, a narração é totalmente suprimida, cabendo no texto apenas as manifestações de indignação do autor, aproximando a sua produção do gênero “protesto” ou “manifesto”. Infelizmente, não dispomos da produção 2 (reescritura) desse texto (o aluno faltou à aula de reescritura), para verificar se há uma progressão em relação à produção 1.

No entanto, a comparação entre a produção diagnóstica e a produção 1 já nos impõe uma questão de suma importância: por que, antes de estudar o gênero, o aluno produziu um texto muito mais semelhante a um depoimento que na produção desenvolvida após a análise e estudo desse gênero? Responder a essa questão é, certamente, muito difícil, haja vista que fatores diversos podem ter interferido nessa produção, fatores esses que não são acessíveis ao analista. Não obstante, mesmo que não possamos com prontidão responder a essa pergunta, podemos verificar uma característica recorrente também no depoimento analisado na seção anterior (depoimento “Vencendo obstáculos”), a saber: a relativa desconsideração da forma e a ênfase na função.

No depoimento “Vencendo obstáculos”, exemplo 13, observamos que o aluno, tendo sido advertido na correção acerca do fato de seu texto não narrar uma experiência por ele mesmo vivida, não acata a essa observação na reescritura, ao invés disso, modifica alguns fatos da história em si e enfatiza ainda mais a “lição de moral” que poderia ser aferida daquela história. No texto “Preconceito!, até quando?”, por seu turno, o aluno, da produção diagnóstica para a produção 1, suprime de seu texto as seqüências narrativas e enfatiza a indignação, a denúncia, a manifestação de dissabor perante a sociedade, a tentativa de análise dessa sociedade.

Esse fato talvez seja decorrente da ênfase dada, durante as aulas de estudo do gênero, à função assumida pelo depoimento, ênfase essa verificada na própria proposta de produção do gênero.

5.4.2.2 Depoimentos que apresentam seqüências narrativas: unidades estruturais

Nos depoimentos que apresentam seqüências narrativas, identificamos, basenando-nos em Adam (apud BONINI, 2005), nove unidades compondo a estrutura desses textos, a saber:

- **Introdução:** pode ou não iniciar com a narração da história. Geralmente, apresenta-se o “cenário”, os personagens ou a situação que, posteriormente desencadeará um conflito. A ação parece desenrolar-se de forma mais “tênue”, intercalada por períodos descritivos.
- **Situação 1, 2, 3... :** a ação desenrola-se visivelmente. Os verbos no pretérito perfeito indicam o desenvolvimento da narrativa.
- **Conflito:** parece constituir o eixo-central do gênero. Todos os depoimentos analisados apresentam conflitos no sentido literal do termo. Muitas vezes, esse conflito intitula o depoimento – no depoimento “Ele queria mais” (Ex. 5, analisado na subseção 3.1.2.1.1.), quando narra um conflito, o autor faz o seguinte comentário “No entanto, **ele queria mais** e certo dia comentou que me queria como objeto de caça”.
- **Reação ao conflito:** apresenta-se uma reação ao conflito narrado – reação essa que pode culminar em uma solução. Geralmente, a “reação” manifesta-se pela expressão dos sentimentos do autor. Esse diz como se sentiu, como reagiu ao conflito. Aqui, a narrativa converge para o mundo interior daquele que conta a sua história. Há uma forte presença de verbos como “sentir” (“Senti-me um lixo”, por exemplo).
- **Reviravolta:** algo muda inesperadamente: o preconceituoso torna-se vítima de preconceito, o agressor é agredido, a moça que avalia negativamente as pessoas que usam tatuagem resolve ser tatuada, etc.

Essas reviravoltas são, lingüisticamente, marcadas por expressões adverbiais como: “até que”, “quando”, “de repente”, etc.

- **Resolução do conflito:** Os conflitos são solucionados. As pessoas entram em acordo, algo muda no protagonista, etc.
- **Comentário (verificado em apenas um depoimento, sendo muito utilizado no depoimento prototípico “Sou feia demais”):** há uma pausa no meio da história. Nessa pausa, o autor faz uma observação ou uma reflexão sobre os fatos ou sobre si mesmo.
- **Revelação:** o protagonista tem uma nova percepção da realidade a partir de uma experiência singular, modificando a sua forma de ver e de agir no mundo. Essa “revelação” está presente nos depoimentos incluídos na categoria “3.1.1. Depoimentos que atendem à proposta de produção textual: mudança na visão de mundo do narrador-personagem”. Esses depoimentos apresentam uma função pedagógica e de auto-ajuda muito evidente, atendendo à proposta de produção do gênero e parecendo influenciados pelos depoimentos prototípicos.
- **Conclusão:** expressão de um sentimento de desabafo, de indignação, avaliação do que ocorreu, manifestação de uma “lição de moral” para o leitor, de um conselho, etc. Pode, também, apresentar respostas para as questões implícitas: o que mudou em minha vida? O que aprendi? O que posso ensinar para os outros?

Ressalta-se que nenhum depoimento escolar analisado apresenta *todas* essas unidades estruturais concomitantemente. A “reviravolta”, o “comentário” e a “revelação” parecem ser as unidades mais raras, verificadas em poucos depoimentos. Por outro lado, o “conflito” e a “introdução” estão presentes em todos os textos, o que nos leva a sugerir que o conflito apresenta-se como o eixo central dos depoimentos escolares. Em algumas (poucas) produções, esse conflito assume dimensões tão significativas que toma todo o espaço do texto, aparecendo logo após uma breve introdução e encerrando o depoimento.

Nessas produções, não são apresentadas reações ou soluções para o conflito narrado. A importância dada a essa unidade (o conflito) pode ser interpretada como decorrente da intenção de alguns alunos em narrar uma situação de discriminação, sem

se preocupar tanto em refletir ou em avaliar essa situação. Ao que parece, os depoimentos que apresentam mais unidades (principalmente as “reações” e “conclusão”) têm um teor mais reflexivo, o que não ocorre nos depoimentos que apresentam poucas unidades estruturais. Analisemos dois exemplos:

Ex. 15

Tudo pode mudar

[INTRODUÇÃO] Sempre acreditei que as pessoas mudavam conforme o que se passava em sua vida, mas logo percebi que não necessariamente mudaria sua forma de agir.

[SITUAÇÃO I] Vivia com meus pais e dois irmãos, meu pai sempre foi rígido com o que falava e nos contava que se uma pessoa usar brincos (homens) ou tatuagem (mulher) seriam bandidos ou traficantes ou coisa do tipo. Mas isto nunca foi problema, era o que eu achava, **[REVIRAVOLTA]** até que um dia resolvi por uma tatuagem em meu corpo, escondi dos meus familiares por dois anos, **[CONFLITO]** até que um dia meu pai descobriu tamanho foi o meu choque ele não me perguntou nada, simplesmente me chamou de ladra, traficante, drogada e me expulsou de casa. Dizia (ele) as pessoas que preferia uma filha morta do que presa em uma cadeia por ser traficante. **[REAÇÃO]** Isto me cortou o coração, não era nada do que ele dizia ser, nunca pus nem se quer uma gota de álcool na boca, mas o simples fato de por uma tatuagem fez meu pai pensar coisas ruins de mim.

[CONCLUSÃO] Vivo hoje em uma casa, tenho uma filha e ensino a ela tudo o que ela precisa saber na vida e sempre digo a ela que se uma pessoa for de boa índole e outra pessoa disser o contrário, ela terá que lutar até mostrar o que realmente é.

No início desse depoimento, a autora apresenta algumas reflexões sobre suas crenças, contrapondo o que ela acreditava (que as pessoas mudavam conforme o que se passava em suas vidas) ao que aconteceu e o que ela percebeu. Na situação I, há uma apresentação do “cenário” e dos personagens (ela mesma, seu pai) que desencadearão um conflito. A reviravolta acontece quando ela muda de opinião: se antes achava que era errado ter uma tatuagem (“era o que eu achava”), depois ela resolve ser tatuada. Essa reviravolta é marcada linguisticamente pela expressão adverbial “até que” (“até

que um dia resolvi por uma tatuagem em meu corpo”). O conflito é marcado pela mesma expressão lingüística (“até que um dia meu pai descobriu...”). A reação é o momento de expressão dos sentimentos de mágoa da autora perante o conflito desencadeado por seu pai. Percebe-se, nesse momento, um certo teor reflexivo manifestado nessa expressão de mágoa (“Isso me cortou o coração”). Por fim, a conclusão parece ser uma resposta à pergunta “O que mudou em minha vida?” (“Vivo hoje em uma casa, tenho uma filha...”).

Esse depoimento parece influenciado pelo depoimento “Minha filha curou minhas feridas”, uma vez que este último também apresentava uma história de conflito familiar, enfatizando, ao fim, a relação da autora com sua filha. Além disso, o depoimento “Minha filha curou minhas feridas” apresentava uma relação passado /presente significativa, o que também ocorre no depoimento escolar, no qual a autora contrapõe sua vida hoje (“Vivo hoje em uma casa, tenho uma filha e ensino a ela tudo o que ela precisa saber na vida”) à sua vida passada.

Retomemos agora o depoimento “Preconceito: imoral” (Ex. 10), analisado na subseção 5.3.1.2.2.2, a fim de observar as unidades estruturais:

Ex. 10 (Retomado)

Preconceito: imoral

[INTRODUÇÃO]Ano passado estava em sala de aula, quando o professor de matemática chegou já dizendo que iria aplicar uma prova e começou a entregar as provas e a perguntar aonde morava, quando chegou na minha vez eu ia falar o meu nome e disse que morava na Liberdade.**[CONFLITO]** Tempos depois ele mal dava aula e tirei uma nota baixa, simplesmente ele falou: “eita Viviana, nunca pensei que isso iria acontecer com você, de tirar nota baixa, então faça o seguinte, ele tirou R\$ 10,00 da carteira e disse vai lá na Liberdade e bate R\$ 10,00 de bomba, pra vê se sua situação melhora. Você mora em um bairro onde só tem macumbeira mesmo, não custa nada você fazer uma visita”.

Esse depoimento apresenta uma introdução, na qual a autora já inicia a história, preparando o leitor para o desenrolar do conflito. Este exemplar é, estruturalmente, bem mais simples que o Ex. 15 analisado acima, uma vez que, em “Preconceito: imoral”, a autora parece centrar-se unicamente na descrição de um conflito vivenciado. Este conflito não é avaliado nem é tomado como eixo para reflexões. Assim, não encontramos verbos de ação intramental ou a manifestação dos sentimentos de quem narra essa história. Na seção 5.3.1.2.2.2, afirmamos que, nessa produção escolar, havia uma sobreposição da história em relação à subjetividade do autor-narrador. De fato, verificamos que essa sobreposição decorre da ênfase dada unicamente a um conflito. Essa produção, portanto, assemelha-se muito mais a um texto que objetiva apenas cumprir a uma atividade escolar de “contar uma história”.

5.5 Depoimentos prototípicos x depoimentos escolares: uma síntese final

Após analisar depoimentos apresentados como modelo para uma produção escolar em seu contexto sócio-ideológico (revistas femininas) e as produções escolares que constituem uma reação-resposta a esses modelos e a uma série de ações didáticas, sistematizamos as observações apresentadas neste capítulo e no capítulo precedente no quadro a seguir:

QUADRO 4 – Síntese final: DP x DE

CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS	
Depoimentos prototípicos	Depoimentos escolares
<ul style="list-style-type: none"> • Mediação da revista e da seção destinada à publicação de depoimentos. • Apelo à veracidade, à “vida ao vivo”. • Reação-resposta a outros depoimentos e a uma chamada da revista. • Resultado de uma complexa cadeia dialógica, passando pelo intermédio de outros gêneros, como a <i>carta</i>. • Função pedagógica e de “auto-ajuda”, manifestada por meio de uma ênfase na transformação na forma de ser e de agir da autora. Ademais, ressalta-se a <i>superação</i> e as <i>aprendizagens</i> decorrentes de um fato marcante na vida da autora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Restritas mediações do professor, que orienta o processo de produção textual. • Reação-resposta a ações didáticas e a depoimentos apresentados como modelo. • Resultado de uma seqüência didática, passando também pelo intermédio de outros gêneros (podemos citar o gênero “exercício”, que foi aqui denominado “produção diagnóstica”). • Poucos atendem à proposta de produção. Esta solicitava que os depoimentos apresentassem uma função pedagógica manifestada por meio de uma mudança na visão de mundo do narrador-personagem. Apesar disso, muitos depoimentos escolares enfatizam a superação, o conselho, a denúncia.
CARACTERÍSTICAS FORMAIS E COMPOSICIONAIS	
Depoimentos prototípicos	Depoimentos escolares
<ul style="list-style-type: none"> • Presença do discurso relato-interativo: focalização do Eu que narra a sua história. • História marcada por reviravoltas, enfatizando-se as reações das narradoras ao conflito, reações essas marcadas por verbos como “sentir”; a “revelação”, marcada por verbos como “percebi”, “compreendi”; a aprendizagem decorrente desse conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença do discurso-relato interativo em quase todos os depoimentos. • Poucas ou nenhuma reviravolta na história. Ênfase no conflito.

No início desse capítulo, apresentamos algumas ressalvas aos autores que afirmam que o texto do aluno, em uma situação didática, perde o caráter interacional, haja vista que o aluno não escreveria para interagir, mas para cumprir uma atividade (GERALDI, 1986) e que a linguagem, nessa situação, deixaria “de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial” (BRITTO, 2001).

Afirmamos, no entanto, que nenhuma produção de linguagem pode prescindir da interação, afinal, a *responsividade* é o que caracteriza as línguas humanas. A produção textual em um espaço didático, visando ao domínio de uma forma padrão ou à aquisição de um gênero, caracteriza-se pela didatização desse último e por uma reação-resposta a ações didáticas. Constatamos que os depoimentos escolares constroem-se a partir do que poderíamos denominar de “embate dialógico”: em alguns momentos, essas produções distanciam-se dos protótipos, quando enfatizam muito mais o conflito de uma história que aquilo que poderia advir desse conflito (a transformação, a reação, a aprendizagem); em outros momentos, parecem tentar aproximar-se desses protótipos, expondo mensagens, conselhos, “lições de moral” (a função de “auto-ajuda”).

Ao se afastarem dos depoimentos apresentados como modelo, alguns depoimentos escolares parecem mais próximos da “redação escolar”, que cumpre o propósito de “contar uma história” (isto é, produzir uma “narração”), atendendo a uma atividade bem específica. Por outro lado, alguns depoimentos que se afastam dos protótipos apresentam uma forma singular de expressão, evidenciando uma apropriação do gênero com o propósito de transmissão da subjetividade do autor.

Ressaltamos, ainda, que a produção textual escolar não é apenas uma reação-resposta a ações didáticas, mas também a uma série de exemplares do gênero que o aluno pode ter tido contato antes do seu estudo sistemático, e que pode figurar em outras esferas discursivas. Assim, aqueles alunos que fogem aos protótipos, mas que utilizam o gênero como meio de expressão de sua subjetividade, podem ter tido contato com outros exemplares previamente, sobretudo porque se trata de um gênero muito comum em várias situações discursivas e em esferas sociais (mídia, escola, religião, jurídica).

Essas observações levam-nos a considerar que a produção textual escolar não perde de modo algum o caráter interacional que caracteriza toda produção de linguagem. De fato, dada as considerações feitas ao longo deste capítulo, afirmamos que esse tipo de produção caracteriza-se, sobretudo, pelo embate de relações dialógicas

complexas: o gênero no espaço escolar, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, é reação resposta a ações didáticas, a exemplares apresentados como protótipos, a exemplares que os alunos possam ter tido contato antes do estudo escolarizado (e à situação discursiva na qual esse gênero possa estar inserido) e a situações diversas vivenciadas pelos aprendizes.

Evidentemente, esse “embate dialógico” deve manifestar-se de forma diferente de acordo com o gênero em foco, com a situação de aprendizagem específica e com os sujeitos envolvidos, exigindo outras pesquisas sobre o assunto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, propusemos a seguinte questão-problema: “Quais aspectos textuais e discursivos caracterizam o gênero *depoimento* como produção textual escolar, num contexto específico de ensino?” (cf. “INTRODUÇÃO”, p.11). Diretamente atrelado a essa questão encontra-se o objetivo específico 1: “descrever os aspectos textuais e discursivos que caracterizam o gênero *depoimento* como produção textual escolar”.

Antes de sintetizar as discussões apresentadas nas páginas precedentes, respondendo à questão proposta, consideramos necessário retomar algumas observações feitas ao longo desta pesquisa acerca das singularidades que caracterizam um gênero como objeto de ensino-aprendizagem em relação a esse mesmo gênero em outro contexto discursivo. Retomando essas observações, estaremos também retomando o segundo objetivo específico norteador deste trabalho, a saber: “Comparar os aspectos textuais e discursivos presentes nos depoimentos escolares com os aspectos que caracterizam os depoimentos que se constituíram como protótipos para os aprendizes”.

Conforme salientaram Schneuwly e Dolz (2004), no espaço didático, o gênero objeto de ensino-aprendizagem torna-se necessariamente didatizado, passando por um processo de *desdobramento*. Assim, por mais que, em uma seqüência didática específica, criem-se situações interativas ao menos próximas àquelas que propiciam o surgimento de um gênero em seu contexto discursivo original, este gênero estará, em sua essência, vinculado à situação interativa escolar.

Alguns autores, a exemplo de Geraldini (1986) e Lemos (1977), ao analisar produções textuais escolares, bem como situações de ensino nas quais ocorrem essas produções, estabelecem uma vinculação direta entre problemas nos textos de alunos e *condições de produção* do texto escrito. De acordo com os autores, situações muito artificiais ou escolaizadas em demasia seriam responsáveis por produções com problemas na construção da textualidade (coesão, coerência, progressão textual, etc), na argumentatividade e na adequação ao tema e ao gênero.

Silva (1998, p. 605), porém, questiona tais assertivas, afirmando que não basta “apenas tentar estabelecer as condições de produção num contexto interacional em que os alunos possam discutir o tema, a partir do qual se vai escrever, fazendo leituras e obtendo informações sobre o mesmo” para que não se encontrem tantas dificuldades nas produções textuais escolares.

Concordamos com a autora supracitada, trazendo para discussão algumas observações feitas em torno da análise dos depoimentos escolares e, ao mesmo tempo, atentando para uma característica fundamental que diferencia esses depoimentos escolares dos depoimentos prototípicos, tal seja a *mediação*.

Segundo apresentamos no capítulo 4, os depoimentos veiculados em revistas femininas parecem ser resultados de uma complexa cadeia dialógica da qual participam enunciadores outros (jornalistas, pessoas envolvidas na editoração da revista, etc) além daquele que é alçado à posição social de autor, mas que são “apagados” no texto final levado a público.

Não podemos, evidentemente, afirmar com exatidão até que ponto uma revista interfere no depoimento enviado pelas leitoras sob a forma inicial do gênero carta. Todavia, é possível supor que a revista – assim como qualquer outro veículo jornalístico – sendo constituída por pessoas com proficiência na prática de escrita, pode interferir em um texto (seja um depoimento, uma carta em resposta a uma reportagem, um relato, etc) enviado por um leitor, a fim não somente de melhorar a sua escrita, mas também de torná-lo mais atrativo, afinal, só é levado a público, em se tratando da esfera midiática/jornalística, aquilo que ao público pode interessar, aquilo que ao público pode (e deve) ser atrativo.

Esse trabalho mediador do veículo de publicação em relação ao leitor/autor – público torna-se mais evidente (embora mais evidente apenas para um olhar analítico) observando-se a seção na qual um depoimento é publicado. O título desta seção já impõe, de antemão, uma forma particular de recepção do enunciado que ali figura, bem como delimita seu horizonte temático e quem pode ter seu texto publicado. Ademais, a exposição de fotografias, desenhos e gravuras também influencia, ou até mesmo (pré) determina, a configuração de sentidos dos depoimentos publicados. Lembremo-nos, a título de exemplificação, do depoimento intitulado “Minha filha curou minhas feridas” (cf. “A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA E TEXTUAL DO GÊNERO DEPOIMENTO”, FIGURA 5, p. 67), no qual, ao lado do texto, expõe-se a fotografia de

uma mão adulta segurando, carinhosamente, a mão de uma criança. Nesta imagem, as mãos não estão propriamente unidas, entrelaçadas; a mão adulta parece acariciar levemente a mão da criança. A fotografia ocupa cerca de um quarto da página, não podendo ser desconsiderada do depoimento, uma vez que, certamente, devido à sua extensão e a seu poder imagético, essa fotografia chama, à primeira vista, mais atenção que as palavras expressas no papel (“o preto no branco”).

Em suma, a mediação parece ser algo essencialmente característico do gênero depoimento que figura em revistas femininas. Entretanto, nos depoimentos escolares, objeto de análise do capítulo 5, essa mediação parece restringir-se aos momentos de correção realizados pelo professor. Essa correção não visa a modificar substancialmente o texto, interferir em seus efeitos de sentido, tornando-o mais atrativo para um público em potencial, a fim de mobilizar a opinião deste público. Em uma situação didática em que o objetivo central é a aquisição de um determinado gênero, pensando-se, *a priori*, na preparação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para o concurso vestibular, a correção visa à superação de dificuldades que esses sujeitos possam apresentar em seus textos quanto à construção da textualidade, à argumentação e à adequação ao gênero e ao tema. É nesse sentido que o gênero, ainda que se estabeleçam situações interativas que extrapolem o espaço didático, torna-se escolarizado.

A mediação, sendo meramente restrita a uma correção do professor, evidencia que as relações dialógicas que constituem os depoimentos escolares são totalmente diversas daquelas que constituem depoimentos prototípicos. Por conseguinte, a *função pedagógica* do gênero, revelada não somente pelo conteúdo do texto em si, mas por imagens, destaques e títulos de seções, modifica-se nos depoimentos escolares. Nestes, observamos que, ainda que os alunos pareçam ter, em certo sentido, apresentado, em seus textos, conselhos, mensagens, frases de efeito, entre outros, estes recursos são bem menos expressivos que aqueles utilizados nos depoimentos prototípicos. No que tange à materialidade textual, verificamos que as histórias narradas, nestes últimos depoimentos (depoimentos prototípicos), são marcadas por reviravoltas, com ênfase às reações das narradoras ao conflito apresentado, ao passo que os depoimentos escolares enfatizam muito mais o conflito em si que as reações dos protagonistas envolvidos nestes conflitos.

Com essas observações, respondemos à questão-problema posta na introdução deste trabalho, assim como atingimos os dois objetivos específicos que nortearam nossas investigações. Nossas análises são melhor apresentadas em uma tabela exposta ao fim do capítulo 5. Nesta, acreditamos ter conseguido sistematizar os resultados advindos da presente pesquisa.

Este trabalho, porém, não se resume à descrição de um gênero escolarizado, com base na sua comparação com protótipos. Ao estabelecer como objetivo geral desta pesquisa “Contribuir para a reflexão sobre a produção escrita de gêneros textuais no espaço escolar, sobretudo no que tange à relação entre as características textuais e discursivas presentes em depoimentos prototípicos e as características constitutivas dos textos de alunos”, tecemos algumas reflexões concernentes ao ensino de gêneros. Ademais, embora não tenha sido objetivo traçado, no início de nosso trabalho, apresentamos também algumas questões acerca dos gêneros que resultam da atividade mediadora de outrem.

6.1 Contribuições/ sugestões para o ensino

Adotando a concepção bakhtiniana, segundo a qual um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma esfera, existindo como reação-resposta a enunciados precedentes e como motivador de outras reações-respostas, a primeira contribuição que podemos dar aos estudos acerca do ensino de gêneros é a reflexão sobre a própria natureza desse gênero que se torna didatizado.

Retomamos, mais uma vez, Schneuwly e Dolz (2004), quando estes afirmam que o gênero escolarizado caracteriza-se pelo *desdobramento* ao qual nos referimos anteriormente. Acrescentamos, porém, que este gênero didatizado é resultado de relações dialógicas bem específicas e singulares. Conforme afirmamos no capítulo 5,

Todo gênero transposto para o universo escolar (que, em sua origem, não pertença a esse domínio discursivo), como objeto de ensino-aprendizagem, constitui-se como uma reação-resposta às atividades

que antecedem a produção final do gênero. Essa nos parece ser a característica principal da produção textual escolar: o seu acontecimento discursivo é motivado por atividades didáticas. Assim, se, por exemplo, uma carta do leitor publicada em uma revista é motivada pela leitura de uma reportagem ou de uma notícia, bem como pela leitura de outras cartas do leitor, a produção desse gênero na escola será motivada por ações didáticas intencionais. Conseqüentemente, **a produção de gêneros escritos na escola envolve relações dialógicas diferentes daquelas que motivam o acontecimento discursivo desses gêneros em seu contexto social de origem**, já que diferentes são as suas condições de produção. (p. 83, grifo para destaque).

Se “a produção de gêneros escritos na escola envolve relações dialógicas diferentes”, segundo destacado acima, não é suficiente apenas tentar criar situações nas quais os alunos possivelmente interajam com outros interlocutores além do professor responsável pela correção e pela atribuição de nota para que ocorra a aquisição de um gênero.

Não negamos que as condições de produção possam facilitar ou dificultar a produção. Todavia, reiteramos que, ao fim de tudo, o que predomina é a situação escolar constituída por relações dialógicas próprias a essa esfera. Acreditamos, contudo, que um trabalho com gêneros que, *a priori*, não pertençam ao universo escolar, pressupõe a imersão do aluno na esfera social na qual esse gênero circula.

Para o trabalho com depoimentos publicados em revistas femininas, faz-se necessário, de antemão, um contato com esse universo discursivo, atentando para as suas características, para os gêneros que ali circulam, etc. Só após esse contato com a esfera social – contato esse no qual os aprendizes tenham a oportunidade de ler outros gêneros além daquele que será objeto de estudo sistemático – é que deveria ocorrer a leitura e análise do gênero a ser aprendido, a partir de uma perspectiva que evidencie as suas características em relação à esfera social.

Um ensino que adote essa estratégia didática pautar-se-ia na concepção bakhtiniana, segundo a qual a palavra é totalmente determinada pelo seu contexto. Esse contexto, porém, não se mostra totalmente fechado dentro de si mesmo, mas em relação dialógica com outros contextos. Sendo assim, o professor poderia, em uma seqüência didática destinada ao estudo do gênero *depoimento*, mostrar depoimentos publicados em outras esferas, bem como em outra modalidade lingüística (a oral).

No curso de produção textual em que foi coletado o *corpus* dessa pesquisa não adotamos esses procedimentos, devido ao pouco tempo disponível. No entanto, acreditamos que essas ações didáticas poderiam ter contribuído para as atividades dos aprendizes.

Outro aspecto a ser destacado em relação ao ensino do gênero *depoimento* (assim como em relação ao ensino de outros gêneros escritos) é o importante papel que a mediação pode ter no processo de aquisição. Se a mediação de outrem é algo característico do texto jornalístico cuja autoria é atribuída a leitores do jornal/ revista (leitores esses geralmente desconhecidos ou anônimos), na sala de aula a mediação do professor pode ser também fundamental para a elaboração de um texto.

Essa mediação poderia efetivar-se em várias reescrituras, cada uma cumprindo uma etapa específica. Assim, na primeira etapa, o aluno apenas corrigiria aspectos microestruturais (ortografia, concordância, regência, etc). Essa etapa poderia ser composta por módulos nos quais se estudassem tópicos gramaticais de acordo com as dificuldades mais recorrentes apresentadas nos textos dos alunos, segundo sugerem Dolz et al. (2004). Em uma outra etapa, o foco poderia ser a construção da textualidade. Numa etapa seguinte, o aprendiz poderia pensar, juntamente com o professor, em estratégias para deixar seu texto mais “atraente” para um leitor em potencial, e assim sucessivamente. Essas etapas, evidentemente, não precisariam seguir essa ordem, que pode perfeitamente variar de acordo com os problemas apresentados e com o gênero em questão.

Destacamos, também, que uma seqüência didática elaborada sistematicamente para o estudo e produção do gênero *depoimento*, devido às peculiaridades deste gênero, muito centrado na individualidade do Eu que narra sua história, deve priorizar uma temática mais próxima dos alunos, para que estes possam, de fato, contar as suas histórias, as suas experiências.

Por fim, concluindo essa subseção, retomamos a afirmativa exposta no capítulo 5, segundo a qual o texto do aluno, por mais problemas que possa apresentar, não perde o caráter interacional, já que nenhuma produção de linguagem pode prescindir da interação (a responsividade é o que caracteriza as línguas humanas, conforme salienta Bakhtin, 1988). O que diferencia esse texto são as relações dialógicas singulares envolvidas em seu processo interativo. Assim, é importante considerar que há sempre uma intenção, algo a ser dito – e esse algo, por vezes, apresenta um “embate dialógico”

com a situação discursiva escolar e com os protótipos pertencentes a outro domínio discursivo, segundo observamos em depoimentos escolares analisados nessa pesquisa, nos quais parecia existir, simultaneamente, um distanciamento e uma assimilação desses protótipos. Por materializar esse embate não perceptível em uma rápida leitura é que a produção textual escolar constitui-se como rico instrumento para observação da língua em uso com todas as suas vicissitudes e contradições.

6.2 Outras questões...

Julgamos pertinente retomar, aqui, questões levantadas no capítulo 4. Naquele capítulo, ao descrever e analisar a constituição discursiva e textual de depoimentos publicados em revistas femininas, atentando para o papel da revista enquanto mediadora da interação autor – leitor, suscitamos as seguintes questões: haveria dois destinatários (totalmente distintos) para a história enviada à revista inicialmente sob a forma do gênero carta: o jornalista, que ouviu, anotou o depoimento e os leitores da revista? E quanto ao enunciador, pode-se considerar a revista como enunciativa? Considerando que o depoimento compõe uma complexa cadeia dialógica na qual há a participação de outros gêneros, pode-se considerar que, para cada um desses gêneros que culminam com a publicação de um depoimento, teríamos uma ação de linguagem distinta? Como definir uma “ação de linguagem” de um texto no qual houve a participação de vários enunciativos, considerando que Bronckart (2003) afirma que uma ação de linguagem resulta na produção de um único enunciado singular e que o enunciativo é uma entidade única, salvo em casos de co-autoria?

As questões acima expostas não poderiam ser aqui respondidas, posto que, para isso, seria necessário um outro trabalho no qual nos debruçaríamos em diversas teorias de gêneros textuais / discursivos, além daquelas (poucas) que muito sumariamente apresentamos. Todavia, essas questões, reação-resposta a outras várias questões, podem também suscitar atitudes responsivo-ativas, compondo o ininterrupto fluxo dialógico da linguagem, que aqui não se inicia, nem aqui termina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV 26**. Paris, 1982, p. 15-91.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEZERRA, M. Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 37-46, 2003.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v 37, p. 07-23, jan./jun., 2001.

_____. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. Tradução de Paulo Montero. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994 [1977].

_____. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. (coleção na sala de aula). p. 117-126.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLL, César; ONRUBIA, Javier. Avaliação das aprendizagens e atenção à diversidade. In: _____. et. al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 95-128.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999 [1970].

GERALDI, João Wanderley. Prática de produção de textos na escola. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. n 07, Campinas: UNICAMP, IEL, DLA, 1986, pp. 23-29.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (coords.). **Aprender e ensinar com textos**. v 1. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 2001.

LINO DE ARAÚJO, D. Práticas letradas no vestibular: análise de uma prova de redação. **Revista Intercâmbio**, v 15. São Paulo: LAEL/PUC – SP: Mercado de letras, 2004.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: **Cadernos de Pesquisa**. v 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 1977, p. 61-71.

_____. SILVA, Elizabeth Maria da ; ROCHA, Carlina Nicácia O. da. **Práticas letradas na prova de redação da UFCG**. Campina Grande: UFCG, jul 2005 (Relatório final apresentado ao PIBIC – CNPq/UFCG).

MAINGENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et. al. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 167-176.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emílio. **Compreensão de textos: dificuldades e ajudas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, Williany Miranda. **O gênero textual no espaço didático**. Recife: UFPE, jun. 2003 (Tese de doutorado).

SILVA, Ângela Valéria Alves da. A produção de textos na escola: mais uma tentativa de análise. In: SOARES, Maria Elias; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. (Orgs.). **XVI JORNADA DE ESTUDOS LINGUISTICOS. ANAIS**. Fortaleza: UFC/GELNE, 1999, p. 604-606.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 1989 [1930].

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

REVISTAS CONSULTADAS

Marie Claire. Ed. Globo, n 27, junho 1993.

SuperInteressante. Ed. Abril, Ano 15, n 3, março, 2001.

SuperInteressante. Ed. Abril, Ano 15, n 4, abril, 2001.

Uma. Ed. Símbolo, set., 2007.

Veja. Ed. Abril, ano 40, n 1, 10 de janeiro, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Plano de curso e seqüência didática



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

UFCA/CH/UAL

Curso de Produção Textual do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras)

PLANO DE CURSO

Objetivo Geral: Desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir do estudo de alguns gêneros textuais.

Objetivos Específicos:

- Discutir criticamente informações sobre temáticas em voga na atualidade a fim de subsidiar práticas de escrita.
- Apresentar a estrutura composicional e as funções sociais dos gêneros *depoimento*, *artigo de opinião* e *resenha jornalística*, tendo em vista exercitar a competência escrita dos alunos.
- Praticar a escrita e a reescrita dos gêneros textuais focalizados.

Conteúdo Geral: Habilidades de leitura e produção de textos.

Conteúdos Específicos:

- Estrutura composicional e função social dos gêneros *depoimento*, *artigo de opinião* e *resenha jornalística*.
- Aspectos microestruturais e macroestruturais dos gêneros focalizados.
- Critérios de avaliação para a correção das produções textuais.

Recursos:

- Textos diversos a fim de exemplificar os gêneros a serem trabalhados e textos e vídeo sobre as temáticas: preconceito, crise ambiental.
- O livro "O Santo e a Porca".
- Exercícios
- Reportagem televisiva sobre meio-ambiente

Atividades:

- Leitura de textos diversos e discussões coletivas e em grupos;
- Exercícios escritos de preparação para a produção textual;
- Produção escrita e reescrita dos gêneros *depoimento*, *artigo de opinião* e *resenha jornalística*.

Avaliação:

Ocorrerá com base na correção das produções e reescrituras dos gêneros no que diz respeito à aprendizagem dos alunos dos aspectos micro e macroestruturais. Focalizará também o desempenho dos professores e a eficiência do curso, através de uma avaliação escrita no último dia de aula.

OBS: Para a produção da resenha jornalística é imprescindível a leitura do livro *O Santo e a Porca*.

CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Seqüência das aulas:

1ª AULA: 04/09/07

1º momento:

- 14:00 h - Apresentação dos professores e alunos através de uma dinâmica;
- 14:30 h - Leitura e discussão do plano de curso;
- 14:45 h - Leitura e discussão do Manual do candidato do vestibular da UFCG;
- 15:00 h - Aplicação de um questionário de sondagem acerca de gêneros.

2º momento:

- 15:45 h - Introdução à temática preconceito através de discussão oral;
- 16:20 h - Divisão da turma em três grupos de acordo com os textos;
- 16:35 h - Entrega e leitura silenciosa dos demais textos;
- 16:50 h - Anotação no quadro dos aspectos apontados pelos alunos e discussão sobre os textos.

2ª AULA: 11/09/07

1º momento:

- 14:00 h - Breve comentário acerca do questionário de sondagem;
- 14:10 h - Aplicação de um exercício sobre o tema;
- 14:40 h - Apresentação do gênero através da leitura de dois depoimentos.

2º momento:

- 15:45 h - Continuação da apresentação do gênero;
- 16:15 h - Produção de um depoimento.

3ª AULA: 14/09/07

1º momento:

- 14:00 h - Apresentação dos critérios de avaliação;
- 14:15 h - Exercício de comparação e avaliação de dois textos dos próprios alunos. (exercício em dupla);
- 15:10 h - Reescritura coletiva de trechos dos depoimentos produzidos.

2º momento:

- 15:45 h - Continuação da reescritura coletiva;
- 16:15 h - Reescritura individual do próprio depoimento.

4ª AULA: 18/09/07

1º momento:

- 14:00 h - Breve comentário sobre as reescrituras dos depoimentos;
- 14:15 h - Leitura do texto 1 sobre Meio ambiente;
- 14:45 h - Leitura do texto 2 (“ É tudo mentira” – Veja)

2º momento:

- 15:30 h - Apresentação de um vídeo sobre a temática;
- 16:30 h - Exercício de leitura da temática.

5ª AULA: 21/09/07

1º Momento:

- 14:00 h - Retomada do exercício, através de comentários apreciativos.
14:20 h - Apresentação do gênero através dos textos *O homem é um vírus* e *A olimpíada não tem graça nenhuma*. (Obs: duração de 35 min. para cada texto.

2º Momento:

- 15:45 h - Considerações finais sobre o gênero Artigo de Opinião
16:15 h - Aplicação da proposta de produção do gênero Artigo de Opinião

6ª AULA: 25/09/07

1º Momento:

- 14:00 h - Exercício de comparação entre dois textos dos próprios alunos. Em dupla. Serão trinta e cinco minutos para discussão entre os alunos e vinte minutos para socialização.
14:55 h - Reescritura coletiva de trechos dos artigos produzidos pelos alunos.

2º Momento:

- 15:45 h - Continuação da reescritura coletiva de trechos das redações produzidas pelos alunos.
16:15 h - Reescritura individual do gênero Artigo de Opinião.

7ª AULA: 28/09/07

1º Momento:

- 14:00 h - Breve discussão do livro *O Santo e a Porca*
14:30 h - Solicitação de um resumo do livro.

2º Momento

- 15:45 h - Apresentação das resenhas *Funk do PCC* e *Sem novidades, e precisa?* E aplicação do quadro de características do gênero.

8ª AULA: 02/10/07

1º Momento

- 14:00 h - Leitura coletiva de uma resenha: identificação das partes constituintes do texto.

2º Momento

- 15:45 h - Produção da resenha

9ª AULA: 05/10/07

1º Momento

- 14:00 h - Correção coletiva de trechos das produções dos alunos

2º Momento

- 15:45 h - Correção e discussão das resenhas em duplas.
16:30 h - Reescritura individual

10ª AULA: 09/10/07

1º Momento

14:00 h - Feedback de avaliação em grupos de cinco com cada petiano responsável pelas produções do grupo. (Obs: Todos os petianos devem participar).

2º Momento

15:45 h - Avaliação escrita do curso.

16:05 h - Confraternização.

ANEXO B – Produções diagnósticas

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Momel Rezende Neto

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

No dia 15 de agosto de 2004 em Pernambuco, eu e alguns amigos fomos meus noventa e um em uma Festa do nome amigo da colégio, era seu aniversário de 13 anos, depois que saímos da Festa nós fomos ir a uma pastelaria, mas demoramos muito para ser atendidos pelo garçom, ele preparou apenas primeiro um prato que demonstrava um clima social bem mais elevada que a nossa, mesmo ele tendo chegado depois, além de dizer que o biscoito em que a gente frequentava era considerado favela, picamos chorosos com aquele tipo de preconceito, e descartamos da opinião dele.

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim; Por "preconceito entre classes"

No ano 2001, vivenciei um preconceito financeiro em um determinado local, cheguei com amigas, e pedi pra ver e provar uma roupa, a lojista simplesmente falou que não tinha o meu tamanho, eu falei pra ela mas você nem se quer procura, tenho certeza que não tem como você saber o meu tamanho só olhando para mim.

Ela não respondeu rapidamente senhora não posso lhe atender pois a senhora está de sandálias havaianas. Olhei ela dos pés à cabeça e perguntei você não sabe que eu não sei quanto tenho aqui no bolso, mas obrigada! tenha certeza que as minhas havaianas foram compradas e não roubada.

Aluno(a): Maura Selma Araújo

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

O preconceito é uma forma de julgamento e quem o faz não se importa com o sentimento do outro.

Um certo dia, ao entrar em uma loja de grife, fui convidada por uma indivíduo, não muito gentil, que a vê-me de chineira, pediu que eu me retirasse do recinto. Não entendi o motivo e fui embora pensativa.

Fiquei intrigada com isso, e comentei o assunto com uma colega, que explicou-me o motivo tão aparente; o meu modo de vestir. Deu-me uma vontade de voltar ao local e discutir com a indivíduo, porém percebi que não valeria a pena, brigar, discutir por coisas banais.

Aluno(a): Daniela de Araújo.

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

O preconceito que vivo é social, pelo fato de ainda não ter emprego. Já me deparei com pessoas que me olham de forma diferente ao saberem que não tenho emprego; e chegam até a fazer comentários maldosos como: "ela escolhe demais, por isso que nunca vai conseguir trabalho".

Eu me sinto muito mal, pois gostaria muito de acordar todo todos os dias para trabalhar e poder ter a minha independência financeira; onde eu moro faz parte de campina grande fica no distrito de São José da Mata, mesmo assim as empresas colocam dificuldades para contratar pessoas de lá, alegando que não trabalham com valores e com ônus da empresa e não passam pelos os bairros de campina.

O pré-conceito sempre vai estar presente na vida das pessoas; por mais que muitas comu-flem.

Muitas ao escutarem meu estudante já pensam eu ^{comentam} ~~palavra~~ é vagabundo.

Aluno(a): Wellington Barbosa de Sousa

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

no dia 03/09/07, as 18:52 horas, ~~eu~~ fui vítima de um preconceito social. Estava navegando na "nete" com a página do meu MSN aberta, quando uma garota acessou minha página e me fez uma pergunta "quem é você".

Houve um "diálogo" de mais ou menos 5 (cinco) minutos, até ser feita a pergunta decisiva ONDE VOCÊ Mora, quando respondi...

... Recebi a resposta "ah tá, tchau".

Esse foi o fim da conversa.

(História real)

Aluno(a): Valdicleia Dias Souza

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim, pela a mãe de uma amiga do meu namorado... ela que se julga "rica", sendo de classe media alta, discriminou e proibiu a amizade nossa com sua filha por ~~sermos~~ ^{sermos} de classe media baixa e isso nos afetou muito. Nós ficamos bastante triste, mas apesar de tudo não deixamos de sermos amigas ~~elas~~, ~~pois~~ ~~ela~~ de sua filha, pois ao contrario de sua mãe, ela é uma pessoa de caráter e não julga as pessoas pela a sua condição financeira e sim, pelo o seu valor e caráter.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Viviana Souza Ramos

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim, preconceito escolar.
Uma vez estava em sala de aula, quando o professor de matemática chegou já dizendo que iria aplicar uma prova e começou a entregar as provas e perguntar onde morava, quando chegou na minha vez eu fui falar o meu nome e disse que morava na liberdade, tempos depois ele mal dava aula e tirei uma nota baixa, simplesmente ele falou isto Viviana nunca pensei que iria acontecer com você, de tirar nota baixa, então joga o seguinte, de tirou R\$ 10,00 da carteira e disse vai lá na liberdade e bate R\$ 10,00 de bomba, pra vê se sua situação melhora. Você mora em um bairro onde só tem macumbeiros mesmo, não custa nada fazer uma visita.

Viviana Souza Ramos
Profissão ou curso: Farmácia
17 anos / Campina Grande -

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Liliane Ailton de Carvalho

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Um certo dia ao passar na rua, uma jovem de aproximadamente 18 anos perguntou se eu era portadora de alguma doença por ter a pele muito branca, e mesmo eu respondendo que não possuía nenhuma doença ela ficou na dúvida. Isso já faz três anos e até hoje ela não me dirige a palavra, o mesmo faço eu.

Aluno(a): Thalita Julie Diniz Miranda.

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim. Eu por ter tatuagem e ~~ter~~ cantar na noite em barzinhos, já me julgaram, por dizer que músico não é profissão de gente decente, só tem maconheiro e prostitutas, enfim. O mesmo dizem das pessoas que possuem tatuagens, até meu pai mesmo já falou esse tipo de absurdo, sobre ambas situações.

Logo que decidi cantar, meu pai queria proibir, mas na época nós não nos falávamos, portanto, não impediu nada. Antes disso, eu fazia parte de um grupo de teatro, ~~mas~~ ele me proibiu de terminar o curso por afirmar que teatro é coisa de vagabundo.

Enfim, cheio que a arte em si o incomodava, mas hoje seu preconceito diminuiu bastante, pois percebeu que não se deve julgar alguém pelo que ela faz, e sim pelo que ela é.

Aluno(a): Silvia Santos Sousa

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Certo dia eu estava no ponto de ônibus com o meu namorado, e passou uma mulher que disse: Poxa, esse menino bronquinho namorando essa negra. Foi a primeira vez que alguém demonstrou preconceito por causa da minha cor.

Tudo foi muito rápido e eu nem levei em consideração essa atitude.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Alyne Fátora Pereira

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim, eu jogava futsal na cidade onde morei e depois de algum tempo começou a surgir comentários que todas as meninas que jogavam bola eram lésbicas e esse comentário durou por bastante tempo, até que chegou até os ouvidos de minha mãe, e então ela perguntou a mim se eu era lésbica, falei para ela que não e então ficou tudo bem, mas depois de um tempo os comentários começaram novamente por aí então que ela decidiu me tirar do treino, pois ela é muito preconceituosa e disse que não queria que a filha dela ficasse com essa fama.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Morganna Karalline Silva Simões

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

- 1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Ao entrar em um restaurante deparei-me com uma senhora muito bem produzida e aparentemente simpática ao vê-la aproximei-me e perguntei se ela saberia me informar onde estaria o garçom, ela me olhou e fez um gesto de nojo, apesar de não compreender e como não obtive resposta voltei a perguntar, ainda sem a resposta, de tal maneira que trabalheira naquele momento, entrei mais a frente e encontrei um rapaz, foi quando perguntei onde estaria o garçom ele me informou e logo em seguida quando o garçom estava em minha frente fiz o pedido e perguntei se aquela senhora tinha problema de audição ou qualquer outro.

Foi quando ele me respondeu que ela não suportava e nem dizia a palavra a qualquer pessoa de cor negra e que quando isto acontecia ela aturava a pessoa por que seu pai dono daquele restaurante admirava e queria tratar bem a todos os clientes sem nenhum tipo de preconceito ao contrário da filha.

Aluno(a): Priscila de Kayo Soares

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Sim, preconceito racial e financeiro.
Por estudar em escola pública, pude perceber a diferença de tratamento entre as pessoas. Pensam que somos desqualificados, desprezados e vivem fazendo piadinhas e dizem que somos pobres porque estudamos em escola pública.

Sei que a diferença na metodologia de ensino entre a escola pública e privada, porque até o 1º ano do ensino médio estudei em escola particular, por isso posso dizer que o preconceito sim em relação a nós.

Ué mesmo social, por morar em Botocongo falam que lá só tem marginal e religioso por ser evangélica, por não concordar com algumas práticas de várias pessoas, só que eu nunca discordei com nenhum. Não uso motivos para ser preconceituosa.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Geilza de Souza Santos

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

1) Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sua resposta for afirmativa, descreva essa situação. Caso contrário crie uma situação em que você seja vítima de preconceito.

Vivemos num país onde lidar com pessoas preconceituosas é muito difícil. Já fui vítima de preconceito social. ~~Estava~~ Já aconteceu num Banco, ~~estava~~ ~~com~~ ~~um~~ ~~cliente~~ desde de 1999 lá fui se me dirigindo ao Gerente do Banco para resolver um problema que estava acontecendo na minha conta, não estava bem vestida ou seja estava muito simples, ~~de~~ ~~de~~ bem avantajada. Bem, ao chegar até o gerente da minha conta, esse não me deu nenhuma atenção me deixando um pouco constrangida, pediu que eu esperasse que depois ele me atenderia. Minutos depois chegou uma senhora muito bem vestida, elegante, calçando sandálias de salto, e assim como eu também se dirigiu ao gerente, ~~que~~ ao contrário do que foi comigo tratou-a muito bem e deixou de atender as pessoas que estava na frente, para atender ela primeiro. Isso é o que chama de Preconceito social. ~~É~~ Preciso dá um basta nessas pessoas preconceituosas, lutando pelos nossos direitos, exigindo o respeito de cidadãos que somos, ~~mas~~ ~~mas~~ ~~mas~~ ~~mas~~ ~~mas~~

ANEXO C – Produção 1 (depoimentos)

Aluno(a): Vanira Luíza Nogueira da Silva.

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

O falar é de cada um.

Seu estudante, resido na cidade de Campinas Grande, meus pais, nasceram na zona rural, muitos parentes moravam no sítio, contos finais de semana sempre iam visitar, eu observava a forma que as pessoas ali falavam e eu sempre criticava por eles não falar corretamente.

Eu tenho uma amiga, que mora na cidade de São Paulo, e tive a oportunidade de visitá-la e conhecer a cidade, conheci o círculo de amigos da minha amiga, e um deles perguntou com deboche se eu era Zaira ou Parailona, por eu falar com tombo e arrostado, senti naquele momento muita raiva e respondi que eu era Parailona com muito orgulho.

Diante da situação que passei, me fez refletir a forma que eu observava as pessoas que mora com no interior, porque a forma pela qual nos comunicamos depende da oportunidade que tivemos de aprender a falar de cada região, as diferenças não fazem com que se fames superior ou inferior a alguém.

De que?

Estudante Parailona, Luíza.

Aluno(a): Laindara Mota da Silva

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

9,0

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Qual o valor de uma vida?

No ano de 2005 fiz uma viagem para o RJ.
 Ao chegar, fui passear com um amigo e
 quando atravessávamos a avenida, uma senho
 ra vinha com seu cachorrinho e de repente ela
 se desviou e o carro matou seu cachorro. A
 mulher ficou desesperada, e falou: " Ah! tam
 tos paraibas da cabeça achatada andando por
 aí, e o carro mata logo meu cachorro."

x inicio
um no
partido

Fiquei horrorizada com aquela cena. Pois
 sempre acreditei no ser humano, e o via como
 alguém que ama a vida. Depois daquele dia,
 entendi que o ser humano se tornou egoísta,
 a ponto de não enxergar o valor de uma vi-
 da.

Independentemente de sermos paraibanos ou
 cariecas, brancos ou pretos, ricos ou pobres, so-
 mos humanos, e temos uma vida, que é
 preciosa e tem um grande valor.

Laindara Mota

Estudante.

Aquisição do gênero $\frac{5,0}{10}$

Aquisição no texto $\frac{5,0}{10}$

Apostila $\frac{5,0}{10}$

Aluno(a): Thalita Figueira Diniz Miranda

7,8

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Minha mãe, meu espelho

Hoá 23 anos atrás nasci, fui criada apenas por minha mãe até mais ou menos 3 anos de idade.

Antigamente, as pessoas (mulheres) que tinham filhos antes de casar, eram mal vistas pela sociedade, ~~mas~~ mãe solteira não prestava na mente dos "mais antigos". Minha mãe sofreu muito com isso, ^{ela não queria ter engravidado,} mas quando eu completei 2 anos (acho), apareceu na vida dela um rapaz (amigo de escola, quando ela estava, lógico), que estava disposto a casar com ela e me registrar no nome dele, ~~foi~~ foi o que aconteceu. Casaram e ~~até~~ hoje estão juntos. Porém, ~~até~~ até hoje ela sofre com isso, ele vez por outra faz na cara que se não fosse ele, ela estaria sozinha no mundo comigo. Às vezes sinto-me culpada, não queria vê-la sofrer por minha causa. Qualquer coisa de errado que eu faça, por menor que seja, a culpa vai pra minha mãe. Sinto-me na obrigação de fazer tudo certo para que ela não seja atingida por palavras que magram. Mas vejo nela, um espelho, uma referência, pois nem todo mundo tem a coragem de enfrentar preconceitos e, ainda assim, ~~se~~ dizer ser uma pessoa feliz que tem orgulho da filha que um dia foi um peso para a vida dela.

Sete anos.

minha mãe foi um peso

vc fica repetindo "até hoje" "até hoje" etc etc repetições

Aluno(a): Fabiano B. Andrade

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

7,0

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Ele queria mais

Certo dia fui convidado para apresentar-me em minha comunidade, relatando a biografia de uma religiosa da região. Foram ensaios, acertos e erros até que chegou o momento. Correu tudo bem, a mensagem foi transmitida com sucesso.

Os amigos de ensaio foram aplaudidos, mas um alguém surpreendeu-me. Após o espetáculo fui convidado-me a conversar, a sair e então uma bela amizade surgiu.

↳ desprezar Não sou de desprezados amigos, isso para mim é fundamental

No entanto, ele queria mais e certo dia ele comentou que me queria como um objeto de caca. Foi horrível, foram brigas, palavrões e no final ele confessou: "Para mim homossexuais não passam de brinquedos sexuais".

quê se não dia xam de ado?

↳ Senti-me um lixo, chorei mas não podia deixar de lado. E lhe disse que nem tudo poderia rodar à sua volta, que por mais que a palavra GAY seja a carrreta de preconceitos há pessoas, sentimentos acima de tudo.

Ele compreendeu, pediu desculpas e hoje busca sempre informações antes de rotular.

Fabiano B. Andrade, solteiro, estudante.

o que para uso a fu mental? "desprezar amigos" a "caca" e "isso de vou frasi am Tudo de war a amlegia as int os conf se rese di fom muito plus

Aluno(a): marly MOTA da SILVA

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

O preconceito existe. ¹ Você acha que seu tri-
 é atraente para o le-
 O preconceito está em toda parte, por mais
 que se fale que não existe e estão bem próximos. ²
 Há uns três anos atrás ³ houve uma seleção
 na loja onde trabalho, e nesta seleção fui(a) escolhida
 para participar de um treinamento em Recife. Quando
 cheguei lá, me reuni com funcionários de outras cidades
 e houve uma dinâmica, ⁴ cada um se apresentava e falava
 qual o seu objetivo naquele treinamento, quando chegou ⁵
 a minha vez, um outro funcionário falou assim:
 "Ado que ela não tem muito o que falar, ela é Paraíba-
 na. Fiquei muito danada, pois pelo fato de ser ⁶
 Paraíba não quer dizer que os outros eram ⁷
 melhores do que eu ou mais inteligentes.
 No decorrer do treinamento me sai muito
 bem.
 E no final a pessoa que tivesse um melhor
 desenvolvimento ganharia um curso completo. e eu
 fui a que melhor em comparação a toda equipe ⁸
 de funcionários. ⁹ Este per-
 do esta-
 incomple-

Fiquei muito feliz, e falei que o
 fato de ser Paraíba não quer dizer
 que os outros sejam melhores que você.
 Cuidado: Verifique a diferença entre o verbo
 "estar" conjugado no 3º e o pronome
 possessivo de escrita "quase semelhante".
 Verifique a pontuação:
 Qual regra da Gramática
 Portuguesa exerce de acordo o tipo de sílabas técnicas de uma palavra

Aluno(a): SÍLVIA SANTOS SOUSA

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

- O Gênero depoimento tem como características principais:
- Predomínio de seqüências narrativas;
 - Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
 - Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Preconceito / Título muito relevante e genérico!

Eu nomeava um menino que era bem branquinho e eu sou negra, com muito orgulho é claro.

Certo dia eu estava no ponto de ônibus com ele e passou uma mulher que disse:

Poxa! esse menino branquinho nomeando uma negra. Isso ficou marcado na minha mente e me fez pensar o quanto as pessoas são preconceituosas umas com as outras.

Eu acredito que o que realmente importa nesta vida é ser bem mais que ter. É bom saber que perante Deus somos todos iguais.

Essa informação ficou "selta" no texto. Não deu, não explica as letras porque "é bom saber que perante Deus somos todos iguais"

naquele contexto
isso disse
opressão
le está
múltiplo)

e como
você se
sentiu
em relação
a esse
fato?

Depoimento de: Sílvia S. Sousa
Profissão: Téc. de Radiologia

Aluno(a): Valdiléia Dias Souza

7,5

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Eu, discriminada

Eu, numerado e amigos fomos discrimina-
dos e proibidos de falar e de ir à
casa de uma amiga por termos de
classe média baixa. A sua mãe, por ser
fulgor "rica", sendo de classe média alta,
ficava com cara feia e emborada ⁽¹⁾ ao
ver sua filha com nós ⁽²⁾ conosco

Me senti um lixo, mas percebi que
a mãe dessa menina é uma pessoa
sem caráter. ~~esse~~ ⁽⁴⁾ Fico pensando: em que
mundo estamos onde ⁽⁴⁾ o "dinheiro" ~~está~~
está a cima ⁽²⁾ de qualquer coisa, do
amor, das amizades verdadeiras e
etc...

Temos que dar valor às pequenas
coisas. ⁽³⁾ Não é porque você tem uma
condição financeira "boa" que devemos
maltratar e excluir alguém.

Valdiléia Dias, Salteira
estudante do técnico de mineração,

23 anos

- ① Verifique a ortografia desse parágrafo
- ② Verifique a ortografia
- ③ Inicie, aqui, um novo período
- ④ Inadequação no uso do "onde"

revise
use Touch
você sabe
texto -
está um
pouco confu
so

Aluno(a): Wellington Barbosa de Sousa

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

julgando a Casca

no dia 03/09/07, às 18:52 horas, fui vítima de um preconceito social. Estava navegando na internet com a página do meu MSN aberta, quando uma garota acessou minha página e me fez uma pergunta "quem é você?"¹
 Houve um "diálogo" de mais ou menos cinco minutos, até ser feita a pergunta decisiva, (ONDE VOCÊ MORRÁ), quando respondi.²

Recebi o resposta "ah tá, tchau".

Sem ao menos me conhecer ela me deletou, sem dar uma chance a mim nem a ela mesma.

No meio onde o pre-conceito já não podia ser diferente, fui julgado pelo lugar onde moro não pela pessoa que sou. (Wellington, 5, 20 anos, electricista, residente em Campina Grande).

1) Você escreveu o seu texto tendo por base seqüências narrativas (história), mas não respeitou outras características próprias ao depoimento: reflexão, teor pedagógico (mudança na versão de mundo do narrador-personagem).

2) Sua linguagem tem características acentuadamente orais.

3) Critérios diferentes para descrever as falas do diálogo.

4) Errore essa construção!

agora
passa
kame
ao pa
apena
consta
que a
seu
i' prec
situa
a não
pod a
diferen

Aluno(a): Fábia Piccolo da Silva

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

lembra-se de que as melhores redações são publicadas em um site, logo é impossível ser mal!

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Um pensamento profundo.

Em dezembro do ano passado, exatamente num sábado, fui até uma loja do Centro de Campina Grande, com a finalidade de comprar móveis para minha nova casa. Como não trabalho aos sábados, vesti uma bermuda, camisa e sandália de dedo a fim de ficar mas confortável, acompanhado por minha mãe e minha mãe, já que neste mesmo ano iríamos casar, estava feliz consigo mesmo por estar realizando algo planejado a meses.

Reveja a construção deste trecho. Você o diria um pouco confuso!

Chegamos a uma certa loja, que por questões de ética preferi não citar, estávamos certos de que iríamos levar, sendo que, como alguns vendedores estavam ocupados e os que não estavam procurávamos atender de imediato outras pessoas que entravam na loja vistas por eles como "bem vestidas", interroguei a minha mãe e a minha mãe psse pelo fato de estar eu de bermudas me parecia ser inferior aquelas pessoas; "acha que não", foi aí que percebi que estava sendo vítima de um certo preconceito por aquelas pessoas que tinham a obrigação de me atender independentemente de qualquer coisa.

3 - O que você não refere citar?

Imediatamente procurei o gerente da loja para informar o ocorrido, falando que mesmo que ele mandasse algum daqueles vendedores me atender ali não compraria mais. Realmente foi o que fiz comprei os móveis na loja concomitante e fiz questão que aquilo se esquecesse.

4 - O "fator" de discriminação de boa parte da população brasileira é a cor da pele. Perguntou a minha mãe. Ou o elemento visível o qual perguntou?

É incrível que ainda aconteça coisas tão pequenas como esse em uma cidade que carrega em seu nome Grande.

Verifique a distinção entre mãe e mães.

- 1) Verifique a acentuação de sua palavra
- 2) Apenas utilize letra maiúscula em início de período e/ou frase (ou com substantivos próprios).

Aluno(a): Alyne Feitosa Pereira

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

6,2

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Preconceito familiar.

Desde ~~que~~ quando eu era criança tinha muita vontade de jogar bola, sempre brincava com os meus primos e tios lá em casa. ⁽¹⁾ Quando completei 12 anos de idade, soube que havia um time de futebol na cidade onde moro e então pedi a minha mãe para que eu pudesse jogar. ⁽²⁾ Apesar de já gostar muito de futebol, fui também incentivada pelas convites de algumas amigas, e ~~de~~ então minha mãe deixou. Após algum tempo começou a surgir uns comentários de que as meninas que treinavam futebol eram lésbicas, esse comentário durou por algum tempo até que chegou aos ouvidos de minha mãe, e então ela chegou para mim e perguntou se o que as pessoas estavam falando era verdade, eu falei que não, ~~era~~ ⁽³⁾ só porque o povo gostava muito de falar da vida dos outros e então ⁽⁴⁾ as coisas se acalmaram durante algum tempo, mas depois começou tudo novamente. ~~Se~~ ⁽⁵⁾ então ela resolveu me tirar do treino, devido ao seu ~~caso~~ enorme preconceito.

⑤

① Início, aqui, em certo período

② " " " " "

③ " " " " "

④ Erro de digitação

"Depoimento de Alyne Feitosa Pereira de 18 anos, mora Campina Grande - de forma Xaustivos

apenas narra um fato - não é claramente no texto intenção de agir e saber a de ter

esse trecho está muito secreto. Não utilize o discurso indirecto. Quando de... as suas... as falas de... não) "meu... outros informo...

Aluno(a): José Ariston Gilvino Costa

8825-0310
9143-9196

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

Rodrigão

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Lanches tumultuados.

Certa vez ^{que} estávamos no centro da cidade de Campinas Grande, especificamente na feirinha de quitanda com chombo, ^{meu amigo e eu,} quando um vendedor de uma certa loja localizada em frente ~~nos~~ viu-nos e não deixou de inquirir uma verdadeira amizade. Naquele momento ele chamou uma menina de rua que estava a passar e falou pra ela ir de encontro a nós para ^{meu amigo e eu,} ficarmos do lado dele. Esta mesma menina contou-nos o que estava a acontecer e o quanto aquele senhor era preconceituoso em relação a ^{homossexuais} gays, ^{sem} sem exitar. ^{meu amigo} foi até o gerente desta localidade mesma loja para pedir com que ele falasse com seu funcionário ^{para} para ele ter mais profissionalismo e ^{meu amigo} respeito não só com o ambiente de trabalho e ^{meu amigo} sim com as pessoas que o rodeiam. Ele foi chamado a atenção de imediato e tudo foi resolvido da melhor maneira possível.

orações
djetiva
+ plicativa
em sempre
tre vírgulas
ente
itigã
n um
unico
eis.

(1) -> Verifique a pontuação.
(5) -> Inicie outro período.

Que tal "mas também"?

tente usar pretérito

Aluno(a): Moncel Bezerra Neto

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Fugiu ao gênero

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

vencendo obstáculos

Verifique a acentuação dessa palavra

que

EU estudava em uma colégio Anadictorol em pernambuco onde estudavam alguns alunos beliztos onde na maioria das vezes eram discriminados por alguns alunos, Bruno era um deles, muitas vezes era discriminado por ser de origem humilde.

Voce não quer dizer "particular"

Ele era o meu melhor amigo e muitas vezes dizia para mim que tinha vontade de desistir de estudar, falei muitas vezes para ele não parar isso, ele era muito estudioso e decidiu que dali por diante não ia mais ser ouvido para os comentários de meus colegas preconceituosos.

Distinção mas de uma

Muito tempo depois Bruno se tornou em medicina, passou a ter condições de padrão de vida mais elevada, mas nunca esqueceu suas origens, aprendeu que muitas vezes temer que vencer os obstáculos, e uma das maneiras que ele teve de vencer na vida foi o preconceito.

Verifique a acentuação

Voce está usando "onde" quando queremos a um lugar

Depoimento de: Moncel Bezerra Neto
Estudante de: Alvora Goudencio de Oliveira
Compina Grande 11/09/07

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Manoel Bezerra Neto

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de reescritura do gênero "Depoimento"

A reescrita é uma etapa importante no processo de produção escrita, pois temos a oportunidade de aperfeiçoar nossas idéias ao gênero e à estrutura lingüística de uma situação sócio-comunicativa específica.

Assim, refaça seu depoimento, observando mais detidamente as características do gênero e corrigindo as estruturas lingüísticas inadequadas.

Vencendo obstáculos

Eu estudava em um colégio particular em pen-nombuco, no qual estudavam alguns alunos bolvistas, que, na maioria das vezes, eram discriminados por alguns alunos, por serem de origem humilde. Bruna era bolvista e sofria muito preconceito. Alguns alunos chegavam a chamar o bairro em que ele morava de favela.

Bruna ficava chateado com aquele tipo de preconceito, achava um absurdo alguém julgar os outros daquela maneira.

Até que um dia, na semana pedagógica escolar, teve a oportunidade de levar o presidente da Associação de Moradores para o colégio para ministrar uma palestra e assim os alunos puderam conhecer de perto a vida dos pobres que vivem em bairros um pouco isolado da cidade, tiveram consciência de que esses pobres têm dignidade, e de que não pensar de bem, a lição de tudo isso que temer de vencer obstáculos e o preconceito é um deles.

Depoimento de: Manoel Bezerra Neto

Estudante de: Álvoro Guedes de Azevedo

De que livro?

Reveja a ortografia na classe!

pude-ram

Aluno(a): Rayani Maciel dos Santos

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Preconceito? até quando?

A existência de Preconceitos Permanece Vigorosa em minha vida, pois sempre ouvimos ^{que} um com Panhas Políticas na mídia, (Por exemplo), medidas ^{que} ^{medidas?} que devem ser tomadas Para que esses Preconceitos ^{que preconceitos?} se extingam de vez.

Companhas política? nome? ?

Não é muito fácil a contextual, (Pois), quando se é Po-bre e não encaixa-se nos Padrões essenciais de uma sociedade tão desigual e capitalista, →

Tenho presenciado de perto de cada dia, uma vida difícil, muitas vezes, chego a passar fome, pois não tenho como me onde comprar alimentos.

tem dinheiro? ou estabelecimento comercial?

Certo, de tanta tristeza, quando vejo pessoas se gloriando por riquezas, enquanto me encontro em estado de miséria.

Às vezes, chego a blefar, por extrema loucura dizendo que "Deus não existe Para os pobres, mas sim Para quem possui um blndado que veio diretamente da Itália". Até quando? não sei ao certo, quanto tempo durará essa Ana de ser um "é ou uma Maria ninguém" (?)

Jany. Wilson, dirigem em Pão de automóvel, corada a 30mos. São José do campo.

Aluno(a): Margarita Kataline Silva Simões

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Tudo pode mudar

① Falta algum tipo de pontuação (geral)

Sempre acreditei que as pessoas mudavam conforme o tempo e que se passava em sua vida, mas logo percebi que não necessariamente isto mudaria sua forma de agir.

Vivia com meus pais e duas irmãs, meu pai sempre foi rígido com ^o que falava e nos contava que se uma pessoa ^{ou} usava brincos (tombas) ou tatuagem (mulher) seriam bandidos

ou traficantes ou coisa do tipo, mas isto nunca foi problema para ^o que eu também achava, até que um dia ^{me} descobri

por uma tela tatuagem em meu corpo, escondi de meus familiares por dois anos, até que um dia meu pai descobriu ^o tamanho foi o choque ele não me perguntou nada, simplesmente me chamou de ladra, traficante, drogada e me expulsou de casa. Dizia (ele) ^{as} pessoas que preferia uma filha morta do que presa em uma cadeia por ser traficante.

Sóto me costou a conexão, não era nada do que ele ^o dizia ser, nunca pus nem ^o se quer uma gota de álcool na boca, mas a simples foto de ^o uma tatuagem ^o meu pai pensou coisas ruins de mim.

Vivo hoje em uma casa ^o tenho uma filha e ensino a ela tudo o que ela precisa saber na vida e sempre digo a ela que se uma pessoa for de tua índole e outra pensar coisas ^o contrárias, ela terá que lutar até morrer e que realmente é ^o de

Margarita Kataline Silva Simões, 18 anos, estudante

está escrito no texto que o pai descobriu a tatuagem e expulsou a filha de casa

erifi- re o mp o vermel ais equado indicação de proibibilidade

Salto a criar

do influência do depoimento filha avózinhas (perdidas)

Você não acha que os dois verbos neste caso, o "me descobri" e "me expulsou" são a mesma coisa?

② Procure verificar a acentuação das palavras

Aluno(a): Geilze de Souza Santos

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Preconceito Social

homone relativo
pontuação: vírgula e pontos

das julgamentos
das pessoas
preconceito
5 / julgamento

Quando leio alguma reportagem sobre "Preconceito", lembro logo da situação que vivi com pessoas preconceituosas para mim, não gente sem caráter, são pessoas hipócritas.

Uma vez entrei no Banco Bradesco onde sou cliente há algum tempo, estava com um problema na minha conta, me dirigi ao gerente que estava sentado na sua mesa escrevendo algo, esse me tratou tão mal que fiquei constrangida, não entendi o porque ele me tratou assim; pediu que o ajudasse sentado, que logo me atenderia.

Alguns minutos depois chegou uma outra senhora que também se dirigiu a ele, fiquei espantada com o tratamento do gerente para com ela, ele a tratou muito bem, mandou ela sentar e ainda perguntou se a "senhora" queria uma água ou um café, além de passar ela na frente das outras pessoas que aguardava para resolver um problema igual ao dela. Logo percebi que o Gerente do Banco, onde sou cliente, tem "Preconceito Social", pois esta "senhora" que entrou por último e foi atendida primeira, com todo respeito, tinha condições sociais enquanto o restante eram apenas pessoas simples e trabalhadoras que não tinham nenhuma posição social. Que absurdo!

- não traz uma relação passado / presente
- narra um fato, mas não reflete sobre ele
- sua opinião baseia-se na comparação do preconceito com algo "absurdo" e das pessoas presentes como "5 / caráter"

Aluno(a): Janaina de Souza Soares

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

Ser diferente é decisão

De longa de minha vida, tenho me deparado com vários tipos de pessoas: alegres, tristes, "deixa" e sem responsabilidade, desanimados, frustrados, de sefa, seres humanos.

Pude conviver com eles e escolher que tipo de humor deve me contagiar, e esse é a alegria, até mesmo porque meu apelido é "risadinha".

Decidi ser feliz não importando com opiniões das mimadoras. Já ri, já chorei, mas sempre ao lado da minha família e amigos. Nunca pensei em doná-los, até porque se fizesse isso não seria eu.

Com meus amigos, já passei por pouco e tudo: caí de ônibus, livei carreira de ludo, falei besteira, já tirei coisa boa, tomei banho de chuva, já tive crise de riso, dentre outras.

Ser feliz não é uma questão de sorte, nem de destino, nós que escolhemos ser felizes ou não.

Janaina, estudante, 18 anos.
Moro em Campina Grande, com a família.

Aluno(a): Daniela de Araújo

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

conceito pto pela ótica social

O preconceito que vivo é social eu sou estudante e ainda não tenho emprego.

Já me deparei com pessoas que me trataram com frieza quando sabem que não tenho emprego; de fato, não me incluem nos padrões da sociedade que o "ter vale mais que o ser."

Um dia cheguei de cursar que ainda não tinha emprego, porque escolhia demais.

Tem horas que é desanimador, quando se vai fazer um ~~concurso~~ curso de ~~conhecimento~~ uma pessoa e ela pergunta "qual é a sua profissão?" essas palavras chegam a ecoar na minha mente e me deixa ~~mal~~ mal, pois gostaria muito de acordar todo e ir trabalhar, ter independência financeira.

Eu fiz curso profissionalizante de enfermagem para poder conseguir logo um emprego; só que infelizmente já fazem três anos que concluí o curso e quando vou a procura de emprego só escuto promessas.

- não há narração de

um fato que marque Daniela de Araújo.

a vida do narrador estudante, solteira, 25 anos.

- A descrição de sua condição é interessante: ele diz que é estudante e que a sociedade a discrimine por não ter emprego. De forma geral, não é comum um estudante ser discriminado por não ter emprego -

Sensação comum
Contradição

Aluno(a): Liliane Vilar de Carvalho

8,0

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Proposta de produção do gênero "Depoimento"

O Gênero depoimento tem como características principais:

- Predomínio de seqüências narrativas;
- Verbos (em sua maioria) na primeira pessoa do singular;
- Teor pedagógico, denotando uma mudança na versão de mundo do narrador-personagem.

Seguindo esses aspectos descritos acima, produza um depoimento, que será publicado no site do PET-Letras, expondo uma situação de discriminação vivenciada por você.

o termo está inadequado Nasci *O bem da viver* de uma família pobre, fui sua filha única de textura branca, já meus pais não bem merecem.

Um certo dia ao passar em frente a uma loja no centro da cidade, ~~uma~~ com minha mãe, uma jovem de aproximadamente 18 anos perguntou a seguinte a minha mãe: "Esta é sua filha? Gestadinha sofre de hemofilia". Minha mãe logo respondeu "Não jovem ela não possui nenhuma doença, é extremamente saudável." Gestá como me cheira bastante, mas não me deixei levar por isso e continuei vivendo como se nada tivesse acontecido.

*hemofilia
Tem
que
isso
queri
dizer?*

seria quem? a jovem?

Logo, depois de dois anos de acontecido, eu revisita-a e ao conversar ^{de apenas 4 meses de vida} descobri que ela tem uma (filha) que sofre de hemofilia, por esse motivo ela está querendo encontrar uma pessoa de confiança para que cuide da criança e eu, muito comovida com a situação, decidi criá-la como se fosse minha própria filha, para que quando esta criança crescer sinta-se acolhida e feliz por ter ao seu lado uma mãe que lhe apoi e não uma mãe que lhe humilha a deixando ~~em~~ constrangida por viver.

*hemo-
filia não
manifesta
mulher*

Liliane Vilar, 16 anos, estudante e costureira.

ANEXO D – Critérios de correção



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

UFCG/CH/UAL

Curso de Produção Textual do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras)

Critérios para auto-avaliação

Critérios	Sim	Não
Quanto ao gênero: Adequiei-me a situação de comunicação (linguagem, público alvo e suporte)? Usei seqüências narrativas? Há reflexão e caráter pedagógico?		
Quanto ao tema: Mantive-me no tema?		
Quanto à macroestrutura: O texto está coerente? As idéias estão bem articuladas? Usei de argumentação para convencer meu leitor?		
Quanto à microestrutura O texto apresenta coesão? As relações sintáticas apresentam concordância e regência adequadas? Certifiquei-me da ortografia das palavras? A pontuação ajuda meu leitor a compreender as idéias?		

ANEXO E – Questionários

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Alyne Feitosa Pereira

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Estou cursando o 2º Ano do ensino médio, vou concluir o ensino médio no ano de 20

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estudo ~~de~~ no Estadual da Brata.

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Não costuma ler muito, mas quando lizo lizo gosto mais do romance.

- 4) O que você entende por gênero textual?

É a capacidade de leitura e escrita dos textos.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Terho uma pouca de dificuldade com a escrita, pois às vezes eu escrevo como ~~se~~ falo e tem vezes que falo muito errado e então a escrita também fica errada.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Espero aprender mais sobre como se ler e produzir textos.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Rainaldina Mota da Silva

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio Completo. no ano de 2004.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Severino Cabral

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros (diversos).

- 4) O que você entende por gênero textual?

Sei escrever um texto de acordo, seguindo as regras que não adequadas a determinado gênero.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Gosto de escrever, mas tenho dificuldade em organizar minhas ideias, na formação dos parágrafos, entre outras, que me levam a ter receio e medo de redação.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Aprender de tudo que vai ser passado um pouco, que venha esclarecer mais o meu conhecimento.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Silvia Santos Sousa

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio completo. Conclui o
Ensino Médio em 1998

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Na Escola Cenequista de Campina
Grande.

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Vejo, isto é, a Bíblia, leio a Bíblia
Todos os dias e as revistas no começo da semana.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Ele serve para melhorar a escrita,
porque é um estilo de texto que eu
coloco a minha opinião.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Eu gosto muito de escrever, escrevo
cartas, mas preciso melhorar muito.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Eu espero aprender o máximo
possível para que eu possa me dar
bem no vestibular e nos concursos
futuros.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Liliane Ailar de Carvalho

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Eu irei concluir o ensino Médio no segundo semestre de 2007

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Alvaro Gaudêncio de Queiroz

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Eu leio muitos livros, jornais e revistas. jornais e revistas eu leio todos os dias, livros umas 2 ou 3 vezes na semana

- 4) O que você entende por gênero textual?

Gênero textual é a classificação de um determinado texto em dissertativo, narrativo e descritivo

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Eu possuo pouco domínio da escrita, algumas vezes se torna difícil a produção de um texto segundo seu respectivo esquema.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

A minha expectativa é que ao concluir o curso eu consiga dominar bem a escrita e consiga produzir ótimos textos para que isso me ajude para que eu consiga uma vaga na universidade.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): fernanda de traço saris

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Estou cursando o 3º ano e concluirei esse ano.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

no Estadual da Prata (E.E.E.M. Elpidio de Almeida)

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros (de diversos assuntos).

- 4) O que você entende por gênero textual?

Gênero textual, na minha opinião são temas abordados para discutir o nosso cotidiano.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

ultimamente tenho escrito pouco, onde não tenho avaliado muito a minha escrita. Escrevo apenas raras cartas para familiares e amigos.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Espero que possa sair desse curso com uma mentalidade mais abrangente em relação aos determinados assuntos.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Marcos Bezerra Neto

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

2º Grau (concluindo), 2007

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Alvares Gaudêncio de Oliveira

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Jornais e revistas lido bastante nos fins de semana.

- 4) O que você entende por gênero textual?

É a classificação dos tipos de texto, narrativo, descritivo, dissertativo.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

NÃO escrevo textos formais com frequência.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir do estudo de alguns gêneros textuais, com finalidade de aprender e compreender.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Daniela de Araújo

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino fundamental e médio completo, conclui em 2001

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estudei na escola estadual em São José da Mata.

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

revistas do mundo jovem e disciplinas para o vestibular como: história, literatura, biologia, etc.

- 4) O que você entende por gênero textual?

é uma denominação para diferentes tipos de textos.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Tenho muita dificuldade ~~em~~ ^{com} argumentos; e também em passar para o papel. ~~em~~ ^{em} ~~essa~~ ^{essa} ~~de~~ ^{de} ~~uma~~ ^{uma} ~~escrita~~ ^{escrita} ~~formal~~ ^{formal}, sempre acho que as minhas redações não tem uma ideia boa.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

De aprender a desenvolver uma redação que tenha boas ideias e argumentos bem estruturados.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Mariany Mota

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio completo, 2002

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Ademar Veloso da Silveira

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros (Pra ser feliz, restaurando as portas das nossas vidas ...) Sempre que tenho tempo.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Desenvolver textos de acordo com o gênero.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Minha experiência é pouca, pois pois sei me expressar melhor oralmente do que na escrita.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

A melhor possível, que eu venha desenvolver a escrita e aprender o máximo com cada professor.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a) Thaiza Julie Diniz Miranda

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

3º ano do ensino médio. Conclui em 2003.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Benecista (localizada no distrito São José da Mata)

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Biografias. Ultimamente não tenho lido muito por falta de tempo.

- 4) O que você entende por gênero textual?

É o "estilo" do texto.
Um texto é dividido em vários gêneros, vários tipos, estilos, características específicas...

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Tenho pouca experiência, apesar de gostar bastante. Fato porque, eu, como trabalho na área musical, dedico um tempinho à escrita de músicas.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Aperfeiçoar meu modo de comunicação, como me expressar, numa linguagem mais culta, a partir da escrita.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Vânia Lúcia Neres da Silva

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio, 1993

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Colégio Alfredo Dentos

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Revistas, jornais, livros religiosos, com pouca frequência.

- 4) O que você entende por gênero textual?

São diversos tipos de produção de textos, com relação ao convívio social. Ex: carta, histórias em quadrinhos, anúncio.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Faz bastante tempo que concluí o ensino médio, tenho uma certa dificuldade, com a escrita por conta da pontuação e a mesma falta da gramática.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Obter novos conhecimentos, aprender a desenvolver textos, assim melhorar a escrita.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Marigemma Karalline Silva Simões

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

2º Grau completo. Concluído em 2005 no estadual da PRATA (EEE Média Dr. Elpidio de Almeida)

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

EEE Média Dr. Elpidio de Almeida - PRATA

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Contos, revistas diversas. As leituras são feitas temporariamente, ou seja, não é com tanta frequência.

- 4) O que você entende por gênero textual?

De como você escreve ou lê textos, qual as formas de desenrolar a escrita ou como ler de forma adequada

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Não sou de escrever frequentemente, mas quando escrever tento me adequar a tanto que ele fique formal, contudo sinto muita dificuldade de passar para o papel o que pretendo dizer.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Como já participei deste curso ano passado, tenho a expectativa de que seja tão ou melhor do que o já visto anteriormente, ou seja, que dê dicas de como escrever melhor, como ler de forma adequada para uma interpretação correta dentre outras.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Fabio Ricardo da Silva

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Concluí o ensino médio em 2006.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou o Ensino Médio?

Escola Estadual Dr. Elpidio de Alencar - PRATA.

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Romance, Ficção e aventura.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Gênero textual é a capacidade de desenvolver um texto argumentando sua opinião sobre um fato ocorrido.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Tenho pouca experiência com a escrita devido a utilização constante do computador o que tem deixado de lado o lápis e papel.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Aprender desenvolver uma redação, onde eu possa utilizar os gêneros linguísticos, pontuações e Ortografia adequadas para o meu conhecimento.

Aluno(a): Fabiano Baltho Andrade

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino médio concluído, em 2002.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Escola Benecista São José

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros literários, jornais, revistas.

- 4) O que você entende por gênero textual?

É São os tipos textuais formais, adequados a um público alvo, que deriva de jeito particular grupal e social a quem se determinu.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

De resumo ao período escolar. Atualmente, devido a falta da pratica, encontro em dificuldades para organizar e expor as idéias. Além de problemas ortograficos.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Buscar informações sobre os gêneros propostos no vestibular e insentivo na pratica da escrita.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Ilma de A. Oliveira

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Nível: médio completo
Ano: 2006

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Dr. Flávio de Sousa Ribeiro
"Piemont"

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Variedades, romãs e que ~~com~~ costumava
mais ler os livros de quadrinhos, de tudo um pouco

- 4) O que você entende por gênero textual?

Depende preferencialmente por onde
então bôbito a conclusão e apresentação
ento questo.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Quando cursava o ensino médio,
desde o início na banca aulas onde
se trabalhava a escrita.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

A mimbe ~~o~~ expectativa e poder
enfazer ~~o~~ este curso com um imenso
prazer de aprender e poder também
trabalhar com a escrita com algo impres-
condível para mim.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Wellington Barbosa de Sousa

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

3ª Série do ensino médio, concluirei no 2º semestre de 2007.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

E. E. E. M. Dr: Elpidio de Almeida (PRATA)

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Romances, Cordéis (literatura de cordel); coisas que me chamem a atenção.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Ainda não consigo transmitir com palavras o que aprendi

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Prefero não falar, pois não são muito boas.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Me — / / — / / — / / —
Embasar-me com as regras de produção ~~text~~
textual.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Geilza de Souza Santos

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio completo. 1999, concluí.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Escola Estadual de 2º Grau Dr. Eulpídio de Almeida. (PRATA)

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros de romances e Religiosos.

- 4) O que você entende por gênero textual?

é através do gênero textual, eu sei de conhecimento que você tem do gênero que pedem redigir uma boa texto.

?

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Bem, tenho dificuldade e a escrita, muitas vezes sei falar de determinado assunto, mas não sei passar p/ a ~~papel~~ escrita, ou seja não sei o que escrever, que palavras usar na escrita...

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

espero aprender muitas ideias e aprender a redigir uma boa texto...

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Viviana Sousa Roman

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Estou cursando o 3º ano, irei concluir em 2007.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estadual da Prata (B. E. E. M. Dr. Elpidio de Almeida).

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Comédia, Romance... Poucas vezes

- 4) O que você entende por gênero textual?

Textos elaborados com o objetivo de descrever nossa realidade.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Tenho pouca experiência com a escrita, pois tenho pouca leitura e sinto muitas dificuldades...

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Compreender mais a Língua Portuguesa

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Rafella Mpruno Barros

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

3º ano do ensino médio (2º grau incompleto)

2007

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estadual da Prata

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros e textos para prova da escola.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Gênero textual é o tipo de texto pedido, seja notícia, carta, dissertação etc. Onde o que iríamos escrever siga as ~~regras~~ regras pedidas e passe informações ^{claras} para o leitor.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

É pouca, pois os professores de língua Portuguesa que eu tive, não trabalharam muito com produção textual. Só escrevi ~~seja~~ textos usando ^{os} gêneros; notícia, dissertação e artigo de opinião.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Espero que seja de grande aprendizado, e que me ajude muito, não só na prova do vestibular, mas como também no meio social, onde iri me comunicar melhor.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Maria Selma Araújo

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

Ensino Médio Completo
concluí no ano de 1993

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estudei na Estadual de Boalacongá

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

Não gosto de ler, ou melhor, não tenho o hábito da leitura.

- 4) O que você entende por gênero textual?

Entendo, alguma coisa, porém não sei explicar.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Não tenho muita experiência na escrita, pois não leio muito e isso dificulta um pouco na escrita.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

Espero melhorar o pouco conhecimento que tenho, e aprender mais

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): BRUNO DIAS OLIVEIRA

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

ENSINO MÉDIO COMPLETO, 2002

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

CEARCISTA SÃO JOSÉ

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

JORNAIS

- 4) O que você entende por gênero textual?

?

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

TENHO DIFICULDADE NA HORA DE ORGANIZAR AS IDÉIAS NO PAPEL. NÃO CONSIGO SER COERENTE COM AS PALAVRAS.

NA ESCOLA SÓ APRENDEMOS O BÁSICO, E POR NÃO ESTAR SEMPRE PRATICANDO FICO COM DIFICULDADE.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

DESENVOLVER UMA BOA CAPACIDADE, PARA ATINGIR OS MEUS OBJETIVOS.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Bair Emanuelle dos Santos Beal

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de ~~av~~ sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

2º grau completo. Conclui em 2006

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Escola Estadual José Bronzeado Sebrinho
(Remígio)

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

livros, revistas, mas não com muita
frequência

- 4) O que você entende por gênero textual?

É o tipo de gênero que se deve escre-
ver, como os artigos de opinião, carta,
anúncio, notícia, entre outros.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

Não tenho muita ~~essa~~ experiência na
escrita. Tenho dificuldade de me expressar,
de passar para o papel o que usei para
o papel.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

~~De~~ Espero que me ajude a produzir
um texto com clareza e me faça relembrar
como fazer a estrutura de cada tipo de
gênero.

UFCG/CH/UAL/PET-LETRAS

Aluno(a): Anna Paula Pereira Leite

Curso de produção textual para pré-vestibulandos

Questionário de Sondagem

- 1) Qual o seu nível de escolaridade? Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

2º grau é concluiré neste mesmo ano 2004.

- 2) Em que escola você estuda ou estudou no Ensino Médio?

Estuda no estadual da "Prata".

- 3) O que você costuma ler e com que frequência?

naõ costumo ler, mas devido ao vestibular fuqüentemente estou lendo muito livros de História.

- 4) O que você entende por gênero textual?

→ ~~naõ~~ muito pouco.

- 5) Fale um pouco sobre sua experiência com a escrita.

muito pouca, pois não tenho muito hábito em escrever.

- 6) Qual a sua expectativa com este curso?

adquirir conhecimentos sobre os gêneros literários; é pontos positivos que venham à favorcer no concurso "vestibular".

