

Letramentos, produção textual e jornalismo: parâmetros para o ensino da notícia

Literacies, text production and journalism: parameters for news teaching

Marcel Henrique Angelo¹

RESUMO: Que aspectos ligados aos estudos do letramento podem ser úteis à capacitação técnica para o exercício do jornalismo? Tendo em vista que a produção textual constitui atividade central no cotidiano do jornalista, torna-se necessária a investigação do ensino da escrita visando à formação desse profissional. Propõe-se verificar em que medida perspectivas contemporâneas nesse campo do conhecimento, como a dos letramentos múltiplos e a do enunciativismo, servem ao processo de aprendizagem de textos noticiosos pelo estudante de comunicação social. Por fim, pretendemos articular as posições teóricas à prática do jornalismo em determinadas mídias, oferecendo ao aprendiz diretrizes de elaboração textual menos prescritivas.

ABSTRACT: What aspects related to literacy studies can be useful for the technical training in journalism? This paper seeks answers to this question. Bearing in mind that text production constitutes a central activity in the journalist's daily life, it becomes a need to investigate the teaching of writing aiming at training that professional. We propose to verify the extent to which contemporary approaches in that area, such as Multiple Literacies and Enunciativism, serve communications students' process of learning to write news text. Finally, we intend to articulate theoretical stances with the practice of journalism in certain media, offering learners less prescriptive guidelines for text writing.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Produção textual. Jornalismo.

KEYWORDS: Teaching. Text production. Journalism.

I. INTRODUÇÃO

Lidar com os mais diversos gêneros textuais constitui aspecto central no rol de habilidades demandadas no trabalho de um jornalista. Por um lado, isso ocorre em

¹ Jornalista na Universidade Federal de Viçosa, doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marcel.angelo@ufv.br

função da apuração dos fatos, cuja interpretação frequentemente só se viabiliza por meio da análise de documentos como contratos, boletins de ocorrência e publicações científicas, entre outros; por outro, em virtude da necessidade de relatar os acontecimentos, materializando o produto final – a *notícia*. Sejam quais forem as formas e mídias escolhidas, o profissional em questão precisa, por dever de ofício, transitar em seu cotidiano por uma monumental variedade de textos.

Nosso interesse, neste trabalho, recai sobre o segundo conjunto de textos mencionados acima: aqueles que o jornalista produz. Pretendemos apresentar e discutir quais questões pertinentes ao letramento são determinantes para a formação técnica desse profissional de modo a capacitá-lo às inúmeras circunstâncias que envolvem a elaboração da escrita em seu ofício. Para tanto, discutiremos inicialmente o supracitado letramento – de estudantes de graduação em Comunicação Social – em consonância com a perspectiva contemporânea do termo, sustentada por Street (2003), Kleiman (1995) e outros. Nesse caso, buscaremos estabelecer relações com posições, também atuais, de ensino da produção textual, apontadas por Bonini (2002). A intenção aqui é apresentar sugestões para a ação do professor nesse campo de atuação pela aproximação entre a reflexão acadêmica e a ação efetiva em sala de aula.

Cabe salientar que grande parte das teorias em que nos apoiamos refere-se, muitas vezes, ao aprendizado em estágios iniciais, como o oferecido a crianças e adolescentes, ou ainda na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA). Todavia, considerando a aquisição dos conhecimentos como um processo dinâmico, em conformidade com a linha proposta por Vygotsky (1995), a partir das zonas de desenvolvimento proximal², parece-nos razoável supor que conceitos como o de letramentos múltiplos possam ser aplicados também a contextos universitários, nos quais ocorre a formação do jornalista.

Na parte final, a intenção é relacionar os conceitos apresentados à produção textual demandada em algumas das principais mídias jornalísticas – jornal impresso diário, rádio e televisão. Para nos limitarmos às dimensões do trabalho, tomaremos o cuidado de nos restringirmos ao conjunto dos textos *informativos*, mais especificamente ao formato *notícia*, deixando de lado os *opinativos*, os *interpretativos* e outros, na classificação de Marques de Melo (2003). A opção se deve, outrossim, à preponderância desse gênero relativamente aos demais, no âmbito da atuação de um jornalista.

Ao término das discussões, mais do que conclusões, o que se almeja é apontar caminhos para a formação do profissional que atuará no jornalismo, independentemente da mídia que escolher – tendo em vista, inclusive, que o surgimento de novos suportes midiáticos ocasionado pelo célere desenvolvimento

2 Segundo Vygotsky (1995), trata-se da distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança – determinado por sua capacidade presente de solucionar problemas individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela resolução de problemas a partir da orientação de adultos ou em conjunto com pares mais capacitados.

tecnológico impõe que esse profissional rapidamente se habilite à produção textual em plataformas distintas.

2. LETRAMENTO E LETRAMENTOS

Uma tendência predominante no ensino da língua até meados dos anos 1960 e 1970, que ainda hoje influencia práticas didáticas nesse campo, era a divisão radical entre a oralidade e a escrita. A defesa da distinção entre esses dois polos se encontra substancialmente respaldada na literatura científica que trata da questão. Conforme demonstrado por Galvão e Batista (2006), com base nas reflexões de Walter Ong, um amplo conjunto de argumentos sustenta, por exemplo, que, por conta de sua evanescência, a oralidade seria obrigatoriamente redundante e, portanto, pouco original; ao passo que a escrita eliminaria tal “deficiência”. Acrescente-se, ainda, que as culturas ágrafas seriam menos capazes de elaborar pensamentos objetivamente distanciados (idem, p. 412) e de formular abstrações (ibidem, p. 413).

Não parece haver dúvidas quanto à existência de significativas diferenças entre a escrita e a fala. A possibilidade de ampliar a extensão da comunicação numa época em que a circulação de informações era limitada pela geografia, bem como de preservar determinados dados em maior quantidade, são dois exemplos. Porém, ocorre que, a partir do que se expôs acima, bem como de outros elementos históricos e geopolíticos, estabeleceu-se uma crença na superioridade do registro escrito sobre a oralidade. Sem nos aprofundarmos nesse âmbito, é forçoso mencionar a discutível associação imediata entre cultura escrita e crescimento econômico, industrialização, estabilidade política, participação democrática, urbanização, consumo e até a contracepção³ (Cf. GALVÃO, BATISTA, 2006, p. 425).

Naturalmente que no campo do ensino da língua essa hegemonia foi determinante de muitas formas. Uma delas, no que concerne a nosso escopo, parece ter maior relevo: a noção segundo a qual a escrita é um instrumento capaz de produzir sentido independentemente do contexto. Conforme Simons e Murphy (2008, p. 199), “a linguagem letrada, particularmente a prosa expositiva, era caracterizada como descontextualizada e autorreferente, com poucos dos dispositivos interpessoais que são comuns na conversação”. A escrita disporia de uma autonomia tamanha que, por si mesma, permitiria o acesso ao significado. Uma implicação imediata dessa concepção é que o aprendizado da linguagem passa a ter, no conhecimento do código, seu norteamento e sua limitação. Assim, os métodos por meio dos quais se ensinava a ler e escrever enfatizavam as práticas ligadas ao conceito de alfabetização, em detrimento ao de letramento – o primeiro, entendido como aquisição de sistema, e o segundo, como o uso social que se faz dele, conforme Magda Soares (2004, p.7). Segundo a autora, embora

³ Segundo Galvão e Batista (2006, p. 424), “na verdade, muitas das consequências atribuídas ao letramento são resultados da escolarização”.

os estudos contemporâneos tendam a aproximar ambas as noções, sem ignorar suas especificidades (idem, p. 8), no passado a prevalência do código mencionada acima obscurecia o papel da instrução para a utilização da linguagem.

É nesse panorama que se configura o que Brian Street definiu como modelo autônomo de letramento – mais interessado na aquisição de habilidades, por parte do aprendiz, do que no significado dessa aquisição como prática social (STREET, 2003, p. 77). De acordo com Kleiman, em consonância com Street, essa visão está vinculada a práticas dominantes, realizadas na escola, aqui entendida como única agência de letramento legítima, menosprezando a existência de outras que a antecedem ou ocorrem em paralelo na vida escolar. “Esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Determinadas investigações dão conta de que mesmo entre estudantes de cursos de Letras na atualidade, virtualmente prestes a ingressar na docência, observa-se uma forte tendência de reproduzir tal linha de pensamento – ainda que disponham do conhecimento acerca do tema (Cf. SILVA & REGO, 2009).

Contrapõe-se a esse padrão o modelo ideológico que, segundo Kleiman, sustenta que há não apenas uma prática de letramento – a da escola – e sim várias, as quais “são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (idem). Assim, valoriza o repertório adquirido pelo aprendiz, antes da alfabetização escolar, nos chamados eventos de letramento, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40)⁴. Outra característica desse modelo é a contestação à dicotomia oralidade/escrita que faz parte do letramento autônomo: em vez de polos, propõe-se um contínuo entre as duas instâncias, que compartilham traços em diversas circunstâncias.

Identificar (ou admitir) a existência de não apenas um, mas de muitos tipos de letramento, traz consequências bastante significativas inclusive para o evento que antes detinha uma equivocada exclusividade nesse processo – o ensino escolar formal. O modelo ideológico tem ainda o mérito de incluir na discussão questões relativas ao poder, haja vista que relativiza o privilégio conferido à escola como única instituição capaz de “letrar”. Nesse bojo teórico, surge o conceito de letramentos múltiplos, que, segundo Roxane Rojo (2009, p. 102), “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. E como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial”. A autora cita exemplos bastante heterogêneos, e como produtos originados da

⁴ A autora cita as histórias que as crianças ouvem antes de dormir como exemplo de evento de letramento.

cultura popular e o padrão de escrita utilizado na internet, o “internetês”, numa clara demonstração da abrangência do conceito.

Além desses “multiletramentos”, Rojo afirma que a “educação linguística” atual não pode negligenciar os chamados letramentos multissemióticos, que abarcam não apenas os textos “convencionais”, mas também envolvem “o campo da imagem, da música, das outras semioses que não a escrita” (2009, p. 107). Há ainda que se levar em conta os letramentos críticos, visando a evitar que o aprendiz lide com os textos de forma automática e alienada, dado que a linguagem não ocorre num “vácuo social” (idem, p. 108). Muito embora essas contribuições tenham como alvo, de modo geral, o aluno nas fases iniciais de aquisição do conhecimento linguístico – seja na infância ou em educação para jovens e adultos – um paralelo entre os processos de letramento demandados na formação do jornalista parece bastante profícuo. Se, como veremos abaixo, o gênero notícia tem entre suas características centrais a busca de uma pretensa neutralidade, é de se imaginar a importância de esclarecer ao estudante os motivos pelos quais aquela “verdade” textualmente construída não existe em si mesma, reificada, autorreferente. Ainda que exclua adjetivações e isole a opinião das fontes por meio de parênteses, entre outras estratégias legítimas de objetivação, o texto noticioso deve ser entendido como mais do que uma estrutura *formulaica*: em vez disso, algo que se alimenta da realidade factível e a ela influencia. Já a multiplicidade de códigos e de elementos semióticos a se vislumbrar para fins didáticos é absolutamente compatível com a capacitação ao exercício do jornalismo, haja vista a variedade de mídias em que ocorre a difusão noticiosa.

3. PRODUÇÃO TEXTUAL: DO FORMALISMO AO ENUNCIATIVISMO

Multissemióticos, múltiplos, críticos, entre outros, os letramentos ora discutidos guardam estreita proximidade com dois aspectos igualmente pertinentes para o processo de aprendizagem do jornalista: a visão que se tem de texto e as metodologias de ensino da produção textual decorrentes dessa perspectiva teórica. Pode-se dizer, em linhas gerais, que, ao longo da história dos estudos da linguagem, a noção de texto se modificou de modo expressivo. Entre as muitas concepções existentes, duas são ressaltáveis para o assunto que aqui se discute. Uma delas é proposta por Koch, segundo a qual por texto se deve entender uma

[...] manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCH, 2007, p. 31).

Outra contribuição vem de Marcuschi, para quem o texto refere um “objeto concreto, material e empírico, resultante de um ato de enunciação” (2008, p.83). Em ambos, pode-se identificar um paralelo pertinente. Seja como “prática

sociocultural” ou “ato de enunciação”, percebe-se que os autores conferem às construções textuais um papel que ultrapassa seus limites estruturais – o que, no jornalismo, por exemplo, pode estar relacionado a informar ou a entreter, entre outros propósitos. Some-se a isso o fato de que, nos dois casos, o texto não é visto como produto acabado e “ensimesmado”, a exemplo do tratamento observado nas práticas de letramento de natureza autônoma. Em lugar disso, deu-se opção a uma vertente que privilegia o papel da interação como um dos principais fatores a influenciar o resultado da produção textual – num percurso fortemente inspirado nas proposições de M. Bakhtin (2000) referentes ao dialogismo. Este dialogismo, segundo o pensador russo, diz respeito à utilização da linguagem em condições materiais, concretas, por meio de enunciados moldados conforme as expectativas que se tem dos padrões de recepção postulados de um enunciatário, o que o filósofo em questão chamou de “compreensão responsiva ativa”. Tal postura viria a modificar drasticamente os modelos de ensino da língua.

Tais posições estão, ainda, alinhadas à denominada “virada pragmática no ensino da língua materna”, que, segundo Aldair Bonini (2002), corresponde

à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual (BONINI, 2002, p. 26).

A “virada” que tornaria possível e autêntico o aprendizado da linguagem em funcionamento, contrariando o prescritivismo dogmático em que o ensinamento ocorre por meio de repetições e fórmulas, é percebida como o desenrolar de um processo não assimilado ainda hoje no contexto educacional. Em uma retrospectiva histórica, Bonini resgata que, na década de 1960, predominava a teoria tradicional da gramática, baseada em “regras do bem escrever” e na retórica clássica. Reflexo imediato desse período é o chamado modelo retórico-lógico, cujas principais características são: o texto literário como referência principal; a noção de “dom” como determinante na capacidade de se expressar textualmente; o direcionamento do aprendiz para o caminho “certo”, conhecido apenas pelo professor, detentor do saber gramatical; a apropriação de esquemas básicos de textos – narração, descrição e dissertação – como as técnicas de ensino; e o treinamento de estruturas pré-moldadas como única finalidade da produção textual (idem, p.28). Segundo Rojo e Cordeiro (Cf. 2004, p. 8), trata-se de um momento em que a didática da redação paradoxalmente reservava ao texto um papel coadjuvante em sala de aula: era tido como objeto de uso, mas não de ensino.

Mais tarde, o texto deixaria de ser desprezado no ensino da produção textual. Contudo, num primeiro momento isso ocorre de maneira ainda muito influenciada pelos modelos de letramento com inspiração nitidamente autônoma –

lidando com o texto como “‘pretexto’ não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras, sabe proceder’” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Na década seguinte, dar-se-ia início ao distanciamento da prescrição, ao mesmo tempo em que as discussões se tornam profundamente influenciadas pelo estruturalismo e pela teoria da comunicação: é o período de introdução, no ensino da língua, da área de “comunicação e expressão”. Dessa nova perspectiva, resultam os métodos textual-comunicativo e textual-psicolinguístico. No primeiro, segundo Bonini (p. 30), os fundamentos didáticos se assemelham aos do modelo retórico-lógico, porém com sensíveis modificações. O “dom” já não é mais visto como fator central, não obstante a manutenção do texto literário na condição de protótipo. Além disso, capacidade metalinguística torna-se o foco das atenções, o que implica a elaboração de técnicas que pregam o estímulo do aluno à identificação de elementos textuais e também a completar esquemas de articuladores textuais. Por sua vez, o método textual-psicolinguístico é igualmente inovador ao se fundamentar em estudos experimentais e, acima de tudo, ao colocar a discussão no âmbito do dialogismo. Em flagrante influência de pensadores como Bakhtin e Vygotsky, evidencia aspectos da interação no aprendizado do texto, que passa a ser tratado como uma construção realizada em etapas – o que implica tomar a avaliação como processual, e não mais em termos de “certo ou errado” (BONINI, 2002, p. 32).

No decorrer dos anos 1980, surge um novo viés, sustentado, por um lado, pelas pesquisas enunciativistas, e por outro, pelas análises de gêneros. Questões como a situação de comunicação, o destinatário do enunciado e o contexto assumem destaque em gritante afastamento do arcaísmo parnasianesco e abstrato que dispôs de posição privilegiada por décadas, e que ainda hoje é visto como paradigma de ensino da produção textual mesmo em nível universitário, alerta Bonini (idem, p. 26).

Embora argumente em favor do que seria uma evolução em direção à “virada” mencionada anteriormente, Adair Bonini pondera que todas as etapas resultaram em determinadas contribuições para os modelos mais modernos. Este seria o motivo para haver, entre estudiosos do tema, relativo consenso quanto à necessidade de desenvolver no aluno três níveis de habilidades: a) o *discursivo*, que permitiria a leitura da circunstância enunciativa, o estabelecimento de metas, a caracterização da audiência e o uso do gênero mais adequado; b) o *textual*, concernente à progressão textual e à coesão; e c) o *frasal*, que diz respeito à ordenação dos constituintes, à concordância e à regência (BONINI, 2002, p. 42). O autor enfatiza ainda a importância de construir circunstâncias adequadas de comunicação para aquele que redige – dado que, não raro, a produção textual ocorre em situações em que são abstraídas completamente figuras-chave do processo, como, por exemplo, o enunciatário e os propósitos do texto.

Posto esse breve panorama evolutivo das noções de letramento e do ensino da produção textual, encerraremos a discussão apresentando possibili-

dades de articulação entre tais conceitos e o trabalho com textos de natureza jornalística em diferentes mídias.

4. LETRAMENTOS E TEXTOS JORNALÍSTICOS: INTERFACES

Como ocorre em quaisquer domínios discursivos, o aprendizado da produção textual no jornalismo, destinado ao exercício da profissão em diferentes mídias como jornal impresso, rádio e televisão, inclui questões de ordem cognitiva bastante diversificadas. Pode-se dizer que isso abarca, entre outros fatores, desde o repertório cultural de que dispõe o estudante até o conhecimento técnico estritamente instrumental pertinente aos gêneros. Dedicamo-nos, aqui, a este conjunto de saberes, em vez de àqueles. Partimos do princípio de que a apresentação de fórmulas e exemplares de cada texto poderá não servir como método apropriado para o aprendizado do futuro jornalista: tal procedimento se alinharia a uma concepção de letramento autônomo, conforme demonstrado anteriormente. Ademais, não obstante a apreensão da estrutura descontextualizada possa eventualmente favorecer a celeridade da prática, por certo o praticante, nessas circunstâncias, corre o risco de ignorar implicações pertinentes à percepção dos efeitos de sentido engendrados em suas construções textuais. Algo que pode ser não apenas ineficaz, mas também perigoso.

Partiremos daqui para uma verificação de como tais questões tangenciam o aprendizado da elaboração de textos destinados a três diferentes mídias – jornal impresso diário, rádio e televisão – que foram privilegiadas por dois critérios. Além de estarem mais estabelecidas historicamente do que as publicações jornalísticas via internet, por exemplo, também têm, por razões que não nos compete esmiuçar no momento na notícia, seu produto mais valorizado, o que não ocorre com as revistas, entre outras publicações.

5. O TEXTO NOTICIOSO EM JORNALISMO IMPRESSO DIÁRIO

Desde meados da metade do século passado, a forma padrão de uma notícia é conhecida como pirâmide invertida (PI). Na definição de Rabaça e Barbosa (1987, p. 461), trata-se da “disposição das informações, por ordem decrescente de importância, em um texto jornalístico”. Ou seja, o que é “mais importante” surge logo nas primeiras linhas, que se encerram com o que é considerado “menos importantes”. Nilson Lage (2001) elucida o termo ao comparar o texto de uma narrativa noticiosa ao da clássica. Enquanto nesta o clímax e suas implicações mais relevantes para a trama são apresentados na parte final da história, na PI esses elementos surgem de imediato: inverte-se a base da pirâmide metafórica que alude à construção textual em situações narradas cronologicamente. O imperativo comercial de se oferecer mais rapidamente ao consumidor da notícia-produto acesso aos dados selecionados como mais proeminentes, do ponto de vista jornalístico, levou ao surgimento de tal configuração.

Mesmo uma síntese bastante superficial do que se designa como notícia não poderia deixar de mencionar outros dois fatores: a) a seleção e a hierarqu-

zação dos conteúdos, a partir dos chamados critérios de noticiabilidade; e b) a busca pela objetividade na apresentação das informações. Quanto ao primeiro, é preciso dizer que se trata de parâmetros influenciados por uma expressiva quantidade de fatores profissionais, éticos, institucionais e mercadológicos, que são levados em conta para que se separe aquilo que é noticiável do que não é. Isso inclui critérios como o ineditismo, a proximidade dos fatos, a abrangência das consequências, entre outros, conhecidos como valores-notícia (Cf. TRAQUINA, 2005). O segundo se refere à tentativa de intensificar o que Barros Filho chama de “efeito real” dos relatos, por meio de recursos como o apagamento do sujeito originado da impessoalidade na narrativa, a exclusão de adjetivos, o isolamento das opiniões no texto, entre outros (Cf. BARROS FILHO, 1995).

Se essas condicionantes têm papel imprescindível na compreensão do que é notícia, talvez as circunstâncias iniciais da prática da produção textual nesse gênero pelo estudante devam estar mais direcionadas aos propósitos do texto do que à adequação a um formato padronizado. Em outras palavras, trata-se do exercício de permitir que o aprendiz enxergue o relato noticioso não como uma estrutura a ser preenchida por dados apurados, mas como uma forma de ação, na concepção já tradicional de Carolyn Miller (Cf. 1984), que terá implicações sobre o leitor a que se destina.

6. NOTÍCIA NO AMBIENTE RADIOFÔNICO

Os formatos informativos em radiojornalismo são bastante diversificados, tanto quanto as circunstâncias em que ocorre a irradiação. Variáveis como o horário em que determinada informação é veiculada, o público a que se dirige e particularidades dessa mídia, a exemplo da grande mobilidade de que dispõe, são determinantes para o tipo de texto que se transmite (Cf. JUNG, 2005). Entretanto, em razão de muitos fatores, é possível estabelecer um paralelo entre parcela expressiva de gêneros jornalísticos em rádio e em jornal impresso: o emprego da PI. na elaboração textual mostra essa similaridade, como se vê em Ferrareto (2007). Destarte, muito do que se discutiu linhas atrás, pode ser aplicado ao rádio.

Se, contudo, nos detivermos mais às questões ligadas ao letramento, uma característica dessa tradicional e popular mídia assume maior relevância: a oralidade radiofônica. Como sustenta Meditsch, “o rádio é um produto intelectual eletrônico que se distingue tanto da oralidade quanto da escrita” (1999, p. 110). Segundo o autor, isso significa que a fala de um jornalista de rádio deve, ao mesmo tempo, buscar a espontaneidade dialogal cotidiana – naturalmente respeitando a norma padrão da língua – e a “superação da escrita” (idem, p. 119) por meio de artifícios textuais como o uso de sentenças curtas, de uma redundância ocasional na informação transmitida e da exclusão quase total da voz passiva.

O que o referido pesquisador designa de discurso radiofônico, portanto, vincula-se tanto à remodelagem da comunicação oral por um novo contexto comunicativo – o da radiodifusão – quanto ao acréscimo de demais elementos

da linguagem sonora, indispensáveis ao trabalho em rádio, entre eles, a música, o som ambiente, as falas de entrevistados e mesmo o silêncio (ibidem, p. 120). Lidar com tais variáveis impõe que o postulante ao trabalho jornalístico mobilize capacidades de processamento textual essencialmente multissemióticas, e o resultado de seus esforços será ouvido, e a atenção que reterá dependerá, em grande medida, da habilidade em articular os recursos de que dispõe.

7. PRODUÇÃO TEXTUAL EM TELEJORNALISMO

Ainda mais do que no rádio, um letramento plural que agregue semioses diversificadas parece ser condição imperiosa para o exercício da produção textual em telejornalismo. A forte dependência da imagem impõe que o repórter escreva tendo em vista a necessária correspondência com aquilo que será exibido. Segundo Rezende, “a função prioritária que a imagem ocupa na comunicação telejornalística requer uma preparação especial do jornalista de TV para que ele tire maior proveito das potencialidades expressivas do veículo” (2000, p. 43).

Ocorre que, entretanto, estritamente no tocante à reportagem cotidiana, não há uma fórmula-padrão (Cf. PATERNOSTRO, 1999, p. 61), ou pelo menos não uma tão bem definida, para fins didáticos e técnicos, quanto a PI da notícia impressa. Rezende chega a apresentar uma ordem mais comum de apresentação dos elementos de uma reportagem televisiva, observando, porém, que não é a única e que, mesmo se um dos constituintes aparecer mais de uma vez ou se for omitido, isso não implicará “necessariamente uma descaracterização do conceito de reportagem” (REZENDE, 2000, p. 153). Uma das muitas consequências imediatas disso é que se intensifica o desafio da escrita orientada, a cada etapa do texto, para o interlocutor/telespectador, devendo o estudante recriar mentalmente as condições de recepção de seu produto final pelo público, de modo a tornar mais precisa a produção de sentidos pretendida.

É necessário, também, salientar a pluralidade dos recursos disponíveis na organização do material final. A informação em telejornalismo, e mais especificamente em uma reportagem televisiva, pode ser narrada pelo repórter sem que ele faça parte da imagem (no chamado texto em *off*), ou com a presença dele, numa *passagem*; os dados podem ser apresentados com o apoio de recursos gráficos e simulações ilustradas; e o enunciado, em determinado trecho, poderá partir de um entrevistado. Manusear tantos elementos e possibilidades demanda o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita que vão, como é de se supor, muito além da redação doutrinada em ambientes educacionais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pesem os esforços de os docentes apresentarem a seus alunos as circunstâncias nas quais se dá a enunciação em cada mídia jornalística, tornando sua produção textual mais contextualizada em situações diversas, uma série de

fatores poderá minimizar ou mesmo inviabilizar a compreensão e a capacitação do estudante. Um deles, arriscamo-nos dizer, pelo que se expôs nestas linhas, é a forte herança de uma educação centrada na escrita em vez de na comunicação. Não obstante os esforços mais recentes de adoção de propostas de ensino, ainda em nível pré-universitário, que privilegiem questões como a dos gêneros, o professor universitário terá, em não raras ocasiões, que lidar com um público pouco habituado a pensar a própria escrita.

Naturalmente, estas são hipóteses a se confirmar (ou refutar) por meio estudos empíricos posteriores. A passagem da produção textual em jornalismo impresso para aquela realizada em radiojornalismo e, em seguida, em telejornalismo – sequência frequentemente observada nos currículos de cursos de comunicação social – merece, igualmente, investigação pormenorizada. Vale ressaltar que uma análise mais detalhada deveria ser dedicada a cada uma dessas mídias, visto que o espaço ora disponível não permite aprofundamentos mais extensos.

Desde já, contudo, é imprescindível que sejam consideradas noções como a do dialogismo, na acepção bakhtiniana, e das experiências e repertórios culturais prévios, conforme a proposta de Vygotsky e dos novos estudos do letramento, como mecanismos de inserção do aprendiz a novas circunstâncias de elaboração escrita. Caberá ao docente planejar atividades que estimulem o estudante a essa escrita “como forma de ação”, e não simplesmente como método. Assim, algumas questões se tornam imprescindíveis nessa discussão, razão pela qual apresentamos uma sucinta relação delas:

a) O que o redator pretende com o texto jornalístico que produz? Além da mais latente intenção – a de *informar* – quais os outros objetivos daquele que redige? Algumas situações são mais simples, como as de orientações pertinentes a serviços de utilidade pública: há um caráter de certo modo didático no ofício. Outras circunstâncias, no entanto, podem ser menos óbvias, como nas notícias mais “perecíveis”. A mesma cobertura de um acidente ou assassinato, por exemplo, poderá assumir tons de *fait-divers* espetacularizado, ao qual se atribui o famigerado estigma de “sensacionalista”, ainda que se respeitem as convenções historicamente vinculadas à noção de “objetividade” (não-adjetivação, detalhamento dos fatos, indicação e caracterização das fontes etc.); ou pode, por outro lado, passar do âmbito da “violência” para o da “segurança pública”, propondo um diálogo mais amplo e produtivo com outras esferas, transcendendo a “notícia-produto” em busca de soluções para o conjunto da sociedade. O acidente, nessa perspectiva, seria o ponto de partida para debater responsabilidades inerentes a casos desse tipo, bem como o assassinato, que permite levantar indagações acerca da presença do Estado para coibir crimes assim. Conforme Bakhtin (2000, p. 291), “o próprio locutor como tal é, em certo grau, um *respondente*,

pois não é o primeiro locutor o que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”. Notícias, por princípio, têm algo de “novo”, mas também comportam muitos elementos que são retomados, como outras ocorrências parecidas e noticiadas, o que se deverá ter em mente quando se proceder à produção textual;

b) Qual o motivo de ter optado pela focalização nesta ou naquela informação, neste ou naquele detalhe? De que maneira poderá o redator conduzir o receptor, seja ele um leitor de jornal, um ouvinte de rádio ou um telespectador, à compreensão da totalidade daquilo que pretende informar? Desde as considerações bakhtinianas sobre o tema, é bem difundida a noção de que os gêneros são poderosos determinantes para a compreensão, motivo pelo qual rapidamente identificamos que determinado texto é uma notícia ou uma nota de esclarecimento, por exemplo. Se uma recomendação habitualmente dada a iniciantes no jornalismo é a de se relatar a notícia como se “conta uma história”, é porque essa configuração narrativa se encontra relativamente disseminada em nossa cultura. Além disso, tal orientação fornece ao aprendiz um ponto de partida ancorado em suas próprias experiências. Por outro lado, é importante estimular a busca de alternativas, instigando ao questionamento de modelos tidos como “dados”, como “verdadeiros”. Contudo, ao mesmo tempo, faz-se mister a realização de atividades em que deverão ser justificadas as escolhas feitas, de tal forma que o aluno mostre a consciência do que produziu, em nível micro ou macro;

c) De que maneira a experiência de produção textual para uma mídia deve contribuir para outra? A ideia de *letrar* multiplamente passa tanto pela ampliação das variedades de estímulo quanto pela conscientização das diferenças. O contraste que se estabelece entre o texto para jornal impresso e o de radiojornalismo, por exemplo, poderá agregar conhecimento jornalístico *lato sensu*, favorecendo a capacitação para o exercício do telejornalismo – assim como, cabe frisar, para atuação no campo das assessorias de imprensa, de modo geral.

d) Com quem os textos jornalísticos produzidos dialogam, em níveis mais amplos (público-alvo postulado) e mais restritos (as fontes das matérias, as pessoas diretamente implicadas na publicação, bem como as consequências, para as mesmas pessoas do que se está publicando)? Houve o devido equilíbrio, em termos de representatividade, daqueles que se menciona? As citações em discurso indireto traduzem, de maneira adequada, o sentido pretendido por aqueles que originalmente se pronunciaram? Há um dimensionamento crítico do que se declarou ou apenas buscou-se reproduzir as declarações?

A formação de um profissional capaz de desafiar cânones em lugar de repetir modelos desgastados, tendo em vista sua inserção em mercados

competitivos e ávidos por inovações, depende de uma proposta que contemple discussões como estas. O desgaste provocado por métodos calcados na repetição irrefletida vai além do insucesso nas propostas de ensino, tendo, mais gravemente, reflexos diretos na atuação do jornalista, seja qual for a função a ser desempenhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-326.
- BARROS FILHO, C. *Ética na comunicação: da informação ao receptor*. São Paulo: Ática, 1995.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002
- GALVÃO, BATISTA, 2006. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Florianópolis (SC): Insular, 2001. _____ . *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 2004
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 49-159.
- MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Mantiqueira, 2003.
- MILLER, C. Genre as social action. In: *Quarterly Journal of Speech*, v.70, p. 151-167, 1984.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007. P. 7-43.
- RABAÇA, C. & BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.
- ROJO, R, CORDEIRO, G. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, R, CORDEIRO, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 95-121.
- SILVA, W, REGO, N. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, A, BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos (SP): Claraluz, 2009.
- SIMONS, H, MURPHY, S. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: COOK-GUMPERZ, J et al. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Jan-Abr, n.025, 2004.

- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n.2, 2003.
- TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo: por que as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2.ed, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P. 103-119.

Recebido em: 21/02/2012

Aceito em: 24/04/2012