Cássia Lobão Assis

VIVÊNCIAS COM A ESCRITA DE TEXTOS NOS
CURSOS DE JORNALISMO: DAS PROPOSITURAS
CURRICULARES ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE
AULA

Tese apresentada ao Departamento de Jornalismo e
Editoração da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, como requisito parcial para
obtenção do título de doutora em Ciências da Comunicação

São Paulo, dezembro de 2005

Cássia Lobão Assis

Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes

VIVÊNCIAS COM A ESCRITA DE TEXTOS NOS
CURSOS DE JORNALISMO: DAS PROPOSITURAS
CURRICULARES ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE
AULA

Tese apresentada ao Departamento de jornalismo e editoração da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para
obtenção do título de doutora em Ciências da Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. José Coelho Sobrinho

Banca Examinadora:

São Paulo, _____/_____/_____

*Ao meu filho Gabriel que (des)constrói
no dia a dia as minhas certezas acerca
do ensinar e aprender.*

*A mais que irmã Dalva,
“pau-pra-toda-obra”, da correção dos
originais a mamãe número dois do*

This document has been created with a DEMO version of PDF Create Convert
(http://www.equinox-software.com/products/pdf_create_convert.html)
To remove this message please register.

*sobrinho Gabriel, de quebra ainda
ouvindo minhas angústias de
doutoranda... conto sempre com você!*

Anexos

VIVÊNCIAS COM A ESCRITA DE TEXTOS NOS CURSOS DE JORNALISMO: DAS PROPOSITURAS CURRICULARES ÀS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Sumário

INTRODUÇÃO	(página) 01
CAPÍTULO PRIMEIRO: Escrita, produção de textos, letramento: para entender o (con)texto da formação em jornalismo	09
1. Acesso à leitura e à escrita: notações historiográficas	13
1 A Linguagem escrita e o paradigma cartesiano	22
2 A escrita numa perspectiva mítica	28
2. Concepções de linguagem, tipos de ensino e suas implicações na compreensão da escrita	33
2.1 A tipologia do ensino de linguagem	39
3. Alfabetização, letramento: implicações do arcabouço científico na compreensão da competência lingüística	44
3.1. Letramento e fatores de textualidade	51
4. Alfabetização ou letramento na didática do texto jornalístico? dimensionando didática e pedagogicamente a produção jornalístico-textual	53
CAPÍTULO DOIS :A escrita no contexto dos currículos de jornalismo	58
1.Em face de um momento inaugural	62
2.O contexto brasileiro (1946-1962)	67
3.O fazer textual na conjuntura da primeira LDB: o primeiro currículo mínimo	75
4. A quem pertence a redação? uma proposta, alguns equívocos	83
5. Implantação do curso de comunicação social	95

6. A criação dos projetos experimentais	104
6.1. A escrita enquanto codificação	108
7. O último currículo mínimo	115
7.1. Redação “em overdose”	119
 CAPÍTULO TRÊS: Ensino de jornalismo e as questões curriculares contemporâneas	 126
1. Diretrizes Curriculares: a ênfase nos conteúdos	131
2. Horizonte das Diretrizes Curriculares no curso de Comunicação Social	136
2.1. Pressupostos para um agir comunicativo: considerações em torno do anteprojeto final das Diretrizes	139
3. Suportes pedagógicos para os cursos de jornalismo: entre pretensões plurais, as pretensões possíveis	145
3.1. Espaços – reais e virtuais – para a troca de idéias	147
3.1.1. Algumas palavras em torno da taxionomia dos objetivos educacionais	151
4. O lugar da escrita no contexto das Diretrizes	154
5. O lugar da escrita nos currículos contemporâneos	156
5.1. Pesquisa de campo: primeira etapa da aferição quantitativa	157
5.2. Pesquisa de campo: Segunda etapa da aferição quantitativa	159
5.2.1. Nomenclatura das disciplinas voltadas à produção do texto jornalístico	159
5.2.2. Alocação das disciplinas voltadas à produção do texto jornalístico na grade curricular	167
5.2.3. Formação acadêmica dos docentes que trabalham a produção textual nos cursos de jornalismo	171
5.2.4. Objetivo geral das disciplinas voltadas à produção de textos	175
5. Espaço físico para o trabalho com produção textual	180
6. Publicações dos cursos de jornalismo e condições da participação discente	183
7. Tarefas jornalísticas afins nas disciplinas de produção textual	187
8. Dispositivos bibliográficos utilizados nas disciplinas voltadas à produção textual	191
9. Sugestões para o trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo	195

CAPÍTULO QUATRO: O cotidiano das escolas: os saberes de professores e alunos	
na lida com a produção textual	200
1. Chegando às escolas e salas de aula: critérios metodológicos	204
1.1. Dos atores e cenários: uma descrição do <i>corpus</i> de pesquisa	205
1.2. Estabelecendo interações: primeiras impressões no trabalho de campo	216
2. O desenrolar das vivências: similaridades e diferenças nos	
procedimentos didático-pedagógicos	220
2.1. A demarcação dos objetivos da produção textual	
221 2.1.1. Objetivos docentes	
221	
2.1.2. Objetivos discentes	
224	
2.2. Conteúdos das aulas voltadas à produção textual	
226	
2.2.1. Da etapa de elaboração de pautas	228
2.2.2. Da estrutura do texto narrativo (uso do lide e sub-lide na composição de notícias)	234
2.2.3. Articulação de títulos e elementos afins para as matérias informativas	253
2.2.4 Da relevância estabelecida entre texto e ilustrações	
261	
2.3. Recursos didático-pedagógicos: as ferramentas para a produção textual	269
2.3.1. Apoio às aulas expositivo-dialogadas: recursos bibliográficos e similares	270
Apoio às aulas expositivo-dialogadas: suportes materiais voltados à produção das	
notícias	273
2.4. A notícia como inter-relação de atitudes: a menção e/ou incentivo a atividades	
jornalísticas afins	276
2.5. Mensuração dessa permuta de saberes: avaliação da aprendizagem	279
Considerações finais	285
Referências	293

ANEXO DO CAPÍTULO DOIS – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR
PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO

PERÍODO DE VIGÊNCIA DOS DOIS ÚLTIMOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

QUESTIONÁRIO Nº 1

- Questões relacionadas ao trabalho com produção de textos, em cursos de jornalismo, no período de vigência das Resoluções nº 03/78 e 02/84, do MEC, que deliberaram acerca dos currículos mínimos para os cursos de Comunicação Social, a partir de Pareceres do Conselho Federal de Educação.

Nome do(a) professor(a):

Aposentado(a) () Na ativa ()

Formação acadêmica:

Curso(s) de jornalismo em que ministra ou ministrou aulas:

Disciplinas lecionadas:

Disciplinas relacionadas à produção de textos:

1)As Disciplinas lecionadas pelo(a) sr(a). tinham relação total ou parcial com as Matérias propostas pelos Currículos Mínimos do Conselho Federal de Educação?

2)Participou de alguma reunião departamental para definir a implantação de disciplinas como “Técnicas de codificação em jornalismo” ou “Redação e expressão oral e escrita”, no currículo pleno? Poderia descrever a reação da comunidade acadêmica, na época, ante as deliberações do CFE que instituíam

tais conteúdos?

3) Os Planos de Disciplina eram montados a partir de uma iniciativa isolada do(a) sr(a)., ou seguiam uma orientação coletiva, definida, por exemplo, em reuniões pedagógicas?

4) Quais os seus procedimentos didáticos adotados nas disciplinas voltadas à redação? Pode descrever estratégias de aulas, critérios de avaliação etc.

5) Em que tipo de ambiente ocorria a sua aula de redação: Sala de aula *convencional* ou laboratório?

6) Qual(is) seu(s) principal(is) referencial(is) pedagógico(s) ao ministrar aulas de redação?

() Uma disciplina da graduação. Qual? _____

() Curso de aperfeiçoamento (reciclagem, pós-graduação)
Qual? _____

() Experiência de trabalho na imprensa

() Aulas de Língua Portuguesa na época em que cursou a graduação ou o que hoje designamos ensino médio

7) Poderia descrever alguma experiência que foi relevante para a sua performance enquanto professor(a) de redação?

8) O(A) Sr(a). adotava alguma bibliografia nessas disciplinas voltadas à produção de textos? O que era sugerido e trabalhado, efetivamente, em sala de aula?

9) Considera(va) indispensáveis ou supérfluas as disciplinas voltadas à produção de textos nos cursos de jornalismo?

10) As disciplinas voltadas à produção de textos devem ser ministradas atualmente da mesma forma que nas décadas anteriores? O que poderia ser diferente e/ou semelhante?

11) Qual(is) o(s) principal(is) problema(s) que o(a) sr(a). vivenciou na lida com a redação em cursos de jornalismo?

12) Faria alguma sugestão para quem atualmente trabalha com conteúdos

voltados à produção de textos verbais, na graduação em jornalismo?

Obrigada pela participação.

QUADROS E GRÁFICOS UTILIZADOS NO CAPÍTULO TRÊS

Sumário	Pág.
QUADRO I – Descrição das IES – Instituições de Ensino Superior participantes da amostragem configurativa das condições de trabalho com produção de textos em cursos de Jornalismo	158
QUADRO II – Síntese das disciplinas citadas pelos informantes como sendo aquelas <i>diretamente voltadas à produção do texto jornalístico</i>	160
QUADRO III – Síntese dos objetivos das disciplinas voltadas à produção textual nos cursos de jornalismo	176

QUADRO IV – Demonstrativo da tipologia dos periódicos laboratoriais mantidos nos cursos de jornalismo	186
QUADRO V – Manuais de redação ligados a publicações jornalísticas de circulação nacional	193
QUADRO VI – Biografias	193
QUADRO VII – Livros técnicos/teóricos sobre jornalismo e produção de textos	193
QUADRO VIII – Periódicos	194
GRÁFICO I – Demonstrativo das disciplinas mais citadas entre aquelas que “trabalham diretamente com a produção do texto jornalístico”	162
GRÁFICO II – Indicativo da relação semestre letivo/IES quanto à oferta de disciplinas voltadas à produção de textos jornalísticos (%)	169
GRÁFICO III– Indicativo da qualificação docente dos profissionais responsáveis por disciplinas voltadas à produção de textos jornalísticos nas Instituições de Ensino Superior(IES)	173
GRÁFICO IV – Indicativo do espaço físico destinado às aulas voltadas à produção de textos (%)	181
GRÁFICO V – Demonstrativo do número de periódicos regulares mantidos nos cursos de jornalismo (%)	185
GRÁFICO VI – Demonstrativo da relação entre publicações laboratoriais e seu vínculo a disciplinas específicas (%)	187
GRÁFICO VII – Indicativo das atividades jornalísticas afins apontadas como pertinentes às disciplinas de produção textual	189

ANEXO DO CAPÍTULO TRÊS – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR
REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PARTICIPANTES DA AMOSTRAGEM QUE AVALIOU AS ATUAIS
CONDIÇÕES DE TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS
CURSOS DE JORNALISMO

QUESTIONÁRIO Nº 2

Caro(a) professor(a),

Estamos desenvolvendo uma tese de doutorado acerca dos paradigmas de trabalho com produção de textos, em cursos de jornalismo, doravante considerando a vigência das Diretrizes Curriculares, aprovadas mediante a Resolução ministerial nº 16/02.

Para tanto, pedimos sua colaboração no sentido de responder ao questionário em anexo.

De antemão, agradecemos sua valiosa ajuda.

Cássia Lobão Assis

Doutoranda em Comunicação (mat. 3788252 – ECA/USP)

e-mail:cla7@terra.com.br

Prof. Dr. José Coelho Sobrinho – orientador (e-mail:jcoelho@usp.br)

Nome da instituição:

Coordenador da habilitação em jornalismo ou docente responsável pela resposta ao questionário:

Ano de criação/regulamentação do curso de jornalismo:

E-mail e/ou telefone para contato:

Questões:

1) No curso oferecido por essa instituição, que disciplina(s) está(ão)

diretamente voltada(s) à produção do texto jornalístico?

- 2) A(s) disciplina(s) voltada(s) à produção do texto jornalístico é (são) oferecida(s) a partir de que semestre ou a partir de qual ano letivo?
- 3) Em breves palavras, qual o objetivo geral de cada disciplina voltada à produção de textos?
- 4) Em que tipo de espaço físico ocorrem as aulas voltadas à produção de textos?
- 5) Qual a formação acadêmica do(s) professor(es) que trabalham a(s) disciplina(s) voltada(s) à produção de notícias e reportagens?
- 6) Qual(is) o(s) jornal(is)-laboratório (e/ou informativos afins) constitui(em) publicação(ões) regular(es) do curso de jornalismo dessa instituição? Os responsáveis pela publicação são definidos pela disciplina que estão cursando ou qualquer aluno pode participar da confecção do(s) periódico(s)?
- 7) Nesta(s) disciplina(s), além da elaboração de notícias e textos afins, que

outras tarefas, relacionadas ao fazer jornalístico, ficam ao encargo dos alunos?

- 8) Nas aulas voltadas à produção de textos ocorre a utilização de algum suporte teórico-bibliográfico? Qual?
- 9) Quais as suas sugestões para a melhoria dos conteúdos voltados à produção escrita nos cursos de jornalismo?

Obrigada por sua participação.

AGRADECIMENTOS

- A minha mãe, Maria José Lobão de Assis, in memoriam, pelo orgulho que tinha de suas crias, sempre apregoado aos quatro ventos.
- Ao meu orientador, professor Coelho, pela recepção calorosa, desde meus primeiros dias de USP, o que consolidou o paralelismo entre pesquisa acadêmica e amizade.
- Aos professores dessa pós-graduação, em especial Nancy pela predisposição em ler meu projeto inicial, o que resultou em preciosas observações no andamento de todo trabalho; carinho extensivo a Proença, Terezinha, Dulcilia, e Alice pelos ensinamentos, tanto em sala de aula como nas *orientações* extraclasse.
- Ao queridos Paulo Bontempi e Tânia pela ajuda constante nas questões burocráticas.
- Aos colegas e amigos resultantes dessa pós-graduação: Adriana, Tereza, Alexandre, João, Dulce, Cristina, Enio, Laércio, Rosildo, Patrick, Franklin, Claudia... valeu a pena o convívio. Quem sabe, repetimos tudo um dia desses?
- Aos meus colegas professores da UEPB, pelo apoio de sempre.
- Aos colegas professores das outras instituições que, de forma tão amistosa, cederam informações e acolhimento imprescindíveis às aferições quantitativa e qualitativa desse trabalho.
- Aos meus inúmeros alunos, e não são poucos os que tenho na condição de amigos nesses 16 anos de docência, pela incessante permuta de saberes.
- Aos queridos Moisés, Itália, Alessandro e Fabiana, pela ajuda no manuseio da planilha Excel e no sccanneamento de textos, necessários às etapas da aferição quantitativa e qualitativa.
- Ao querido Deivinho, sempre disposto a ajudar-me no *abstract* de todos os trabalhos, sempre tão carinhoso com essa sua *tia*.
- Aos preciosos familiares e agregados, Raquel, Mirley, Marley, Maísa, Aparecida e Rinaldo, jamais vou esquecer o carinho e apoio de vocês, muito além dessa fase de construção de uma tese.
- Aos amigos, de poucas horas ou de longas datas – que o afeto tem essa mania de ignorar relógios e calendários: Rejane, Stella, Niedja, Leonardo, Cauby, Robéria,

Gelson, Nerize, Olga, Madrilena, Fátima... melhor deixar essa porteira aberta.

RESUMO

Esta tese de doutoramento esboça uma avaliação das condições de trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo brasileiros. Partimos do pressuposto de que a escrita noticiosa é uma competência acessível a qualquer pessoa, desde que haja condições didático-pedagógicas favoráveis ao exercício constante dessa atividade de linguagem. Esse entendimento desfaz a idéia da capacidade de escrever textos como um dom apriorístico individual, que tem na escola apenas uma instância legitimadora dessa imanência para uns poucos escolhidos. O lastro teórico de nossa argumentação é a noção de letramento, cuja tessitura nos permite refletir sobre essa questão numa perspectiva histórico-legislativa e científico-interdisciplinar significativa ao campo particular do ensino de jornalismo. Consideramos ainda o advento das novas tecnologias enquanto fator constitutivo da necessidade de novos paradigmas de ensino, que enfim se encaminha, embora a passos lentos, à superação da escrita episódica, tradicionalmente vinculada ao termo *redação*. A perspectiva intersubjetiva nos chega como inexorável e a sistematização dessa trajetória pedagógica é nossa contribuição a uma consciência científica dessa questão, tão fortemente marcada pelas atitudes intuitivas de seus sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual; Ensino de jornalismo; Letramento; Didática da escrita.

ABSTRACT

This doctoral thesis sketches an evaluation of the work conditions with text productions in Brazilian journalism courses. We have begun with the principle that the journalistic writing is an accessible competence to anyone, since there are didactic-pedagogic conditions favorable to the constant exercise of this language activity. This understanding dispels the idea of the capacity to write texts as an innate gift that finds in the school just a legitimization instance of this gift for a few elected. The theoretic ballast of our argumentation is the notion of literacy, whose organization lets us reflect about this question in a historical-legislative and also in a scientific-interdisciplinary perspective, significant to the particular field of journalism teaching. We also consider the advent of new technologies as a constitutive factor of the necessity of new teaching paradigms, that at last, conduct itself, although at snail's pace, to the overcoming of this occasional writing, traditionally linked to the term *redaction*. The intersubjective perspective reaches us as inexorable and the systematization of this pedagogical trajectory is our contribution to a scientific consciousness of this question strongly marked by intuitive attitudes of their subjects.

KEY-WORDS: Text production; Journalism teaching; Literacy; Didactic of writing.

INTRODUÇÃO

O que é a mente sem a linguagem, este veículo onipresente, meio sujeito, meio objeto, produto do coletivo? O que é a mente sem o diálogo, sem a presença do social e de todos os seus aparelhos de memória? Quase nada. (Pierre Lévy)

A

pesquisa que ora desenvolvemos tem por objetivo principal diagnosticar as condições do trabalho pedagógico com produção de textos em cursos de jornalismo brasileiros.

As inquirições que motivaram as reflexões aqui expostas resultam da constatação de que há efetivamente um descompasso entre o avanço das chamadas Novas Tecnologias em Comunicação – e conseqüente *treinamento* para lidar com elas – e a ausência de maior dinamicidade na preparação dos novos profissionais visando tarefas (ainda) elementares para qualquer jornalista: fazer textos, contar histórias, emitir opiniões sobre os acontecimentos cotidianos de uma sociedade.

É como se nesse particular o conteúdo prescindisse de inovações nos modelos de articulação do saber, de modo que, na maioria dos cursos de jornalismo, predomina a prática tradicional de ministrar as disciplinas afins à produção de textos baseando-se prioritariamente nas prescrições dos chamados manuais de redação e numa conseqüente solicitação de matérias ao aluno nem sempre precedida de uma ação didático-pedagógica efetivamente planejada.

O procedimento alicerçado no parâmetro supracitado resulta no que Ramadan(2000:107) classifica como mero *adestramento* de jornalistas. Aliás, o tecnicismo empírico predominante na literatura especializada para o ensino de redação é

mais um elemento a sedimentar a separação abissal, tão conhecida dos jornalistas, entre os profissionais do batente e os pensadores do fenômeno midiático, ou seja, a bifurcação entre a teoria e a prática jornalística: os avanços científicos acabam circunscritos aos bancos de teses e monografias, às disciplinas afins à Teoria da Comunicação. Como se fosse impossível a aplicabilidade desse conhecimento ao dia a dia das redações, a dicotomia está subjacente à própria grade curricular dos cursos, em cujo lastro o planejamento e a execução do trabalho jornalístico aparecem como competências estanques.

Refletir sobre as causas e conseqüências dessa práxis, legitimada pelas ementas das disciplinas, pelas atividades de produção de textos nas salas de aula, e que por fim desemboca num paradigma peculiar de atitudes discursivas na própria mídia contemporânea, é um primeiro passo para que mais atenção seja dada aos conteúdos ligados à produção do texto jornalístico, que não se limita à composição do *lead* e *sub-lead*, como numa linha de montagem mecânica, a partir dos ditames da *pirâmide invertida*.

O resultado das inquietações preliminares aqui expostas é justamente considerar a possibilidade da confluência entre os avanços teóricos da contemporaneidade e a performance cotidiana do jornalista nas redações.

Nossa experiência pessoal no trato com disciplinas que em tese devem trabalhar a produção de textos desencadeou preliminarmente o interesse por esse tema. À formação em jornalismo acrescentamos o curso de Licenciatura em Letras, em 1993, e os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares somaram-se à prática docente na Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande – PB) e no Instituto Esperança de Ensino Superior (Santarém – PA). Além disso, as conversas com os colegas que

ministram conteúdos afins em outras instituições, em momentos de intercâmbio acadêmico como o Congresso anual da INTERCOM, proporcionaram uma avaliação qualificada desse problema.

Em síntese, a proposta do trabalho ora apresentado é justamente o resultado dessa conjunção entre reflexões teóricas e experiência docente de mais de quinze anos. E nas entrelinhas do que ora esboçamos está primordialmente a intenção de enfocar com rigor científico a urdidura do fazer textual entre os futuros jornalistas, considerando-se justamente a nova conjuntura tecnológica que a todos está disponibilizada.

Atualmente, é cada vez mais crescente o interesse em compreender que “antes de registrar ou informar, antes de ser discutido por meio de categorias como universalidade, atualidade ou difusão, o jornalismo é ele próprio um fato de língua” (GOMES, 2000:19).

Assim, a tendência acadêmica contemporânea em torno dessa questão deve ser engendrar reflexões que conjuguem as perspectivas textual e contextual, pois, conforme salienta Tuchman (1983:118), é importante considerar os atributos formais dos relatos informativos não como fenômenos autônomos, mas situando-os dentro das condições de produção nos quais eles foram concebidos.

Exemplos dessa tendência já podem ser considerados a partir da remissão a intelectuais dos mais variados campos do conhecimento, o que revela, inclusive, o caráter ubíquo, transdisciplinar dessa questão. Lingüistas como Van Dijk (1990), em vários de seus trabalhos, apresenta a possibilidade de estudarmos o texto jornalístico a partir de uma perspectiva macro e microestrutural, o que facilita inclusive a elaboração de esquemas didáticos para o trabalho com a produção de textos de maneira integral, sem a fragmentação criticada por Zanotti (1998).

Por outro lado, pesquisadores das ciências sociais como Renato Ortiz, que não se voltam propriamente à questão da *forma* dos textos em seus estudos, salientam uma nova configuração para recursos bem pontuais, como a *intertextualidade*, na cultura contemporânea: assim, em suas reflexões, Ortiz leva-nos a perceber que se antes a *citação* era um recurso erudito a assegurar *legitimidade* a determinado texto, doravante assume a função de garantir *inteligibilidade* às mensagens populares, desterritorializadas nessa conjuntura mundializada (ORTIZ, 2000:127-129). Tal assertiva reforça nosso argumento de quão importante é mostrar aos futuros jornalistas que a evocação do discurso de outrem é muito mais que mero ornamento na narrativa jornalística.

Em “Análise de textos de comunicação”, Maingueneau(2000) também aponta peculiaridades do discurso jornalístico que extrapolam as prescrições simplistas acerca da elaboração de leads e sub-leads. Nesse livro, a noção de intertextualidade mencionada por Ortiz, se avizinha do conceito bakhtiniano de dialogismo, segundo o qual o entrelaçamento discursivo é um fenômeno imanente a todas as mensagens. Também nesse contexto, o enfoque maior está no uso do discurso das fontes nas notícias e um dos objetivos é justamente a desmistificação do discurso direto enquanto reprodução fiel das falas dos entrevistados, algo que ainda não aparece nos manuais de redação.

Já Marcondes Filho(1993:126,127), ao afirmar que “jornalismo é essencialmente seleção, ordenação, atribuição ou negação de acontecimentos os mais diversos/.../ enfim, na prática, jornalismo é uma forma de se realizar a luta pelo poder”, desmistifica o ideário de imparcialidade, interessante às aulas voltadas à produção de textos, por constituir uma forma de dar consistência às discussões teóricas acerca da notícia enquanto uma *construção social*.

Afinal, é justamente a materialidade dos textos veiculados pela mídia que atesta

essa *luta pelo poder*, imanente a todo discurso noticioso, o que desfaz a aura do jornalismo *neutro* e *objetivo* que normalmente perpassa a formação dos futuros jornalistas como se a esses fosse desnecessária a compreensão de sua ação cotidiana, deles importando apenas que sejam bem *adestrados*.

Enfim, para se contrapor a essa tendência simplista de formar jornalistas, é necessário que nas disciplinas em que se tem por objetivo a preparação de reportagens e notícias, haja o reconhecimento da linguagem enquanto fenômeno perpassado por uma ideologia, no sentido que esse termo assume em estudiosos como Mikhail Bakhtin (1997), por exemplo.

Como podemos de antemão ressaltar, a presente pesquisa nos envolveu num universo teoricamente multifacetado, desafiador, uma vez que importa-nos não apenas todas essas discussões emergentes, como ainda apontar caminhos que as faça convergentes para a atividade efetiva de evidenciar no aluno sua capacidade em escrever textos.

Dessa forma, nosso percurso compreendeu uma reavaliação de toda uma performance didático-pedagógica, entendendo-se aqui o termo “pedagogia” como sistematização de saberes cujo objetivo é o processo educativo que visa a autonomia dos educandos e “didática” enquanto conjunto de instrumentos dos quais o professor se utiliza em aula para o processo de aprendizagem tendo em vista o discente – e a si mesmo – como pessoa completa, agente da construção do conhecimento (RAMADAN, 2000: 99).

Assim, consideramos desde as proposituras curriculares sugeridas para que houvesse a prática da escrita no curso de jornalismo, ao longo de sua história, até as interações entre professores e alunos no trato com esse conteúdo, nas salas de aula

contemporâneas. O desenvolvimento de nosso trabalho teve por lastro os seguintes objetivos:

- ◆Diagnosticar peculiaridades didático-pedagógicas predominantes nos cursos de jornalismo brasileiros, no trato com a produção do texto noticioso, ao longo de sua história;
- ◆Expor as condicionantes histórico-científicas que contribuíram para a consolidação do paradigma de ensino de *redação* nas faculdades de jornalismo;
- ◆Vivenciar a operacionalização de novas propostas para esse conteúdo, em diversos contextos institucionais, considerando a prerrogativa da flexibilidade inerente às ***Diretrizes Curriculares***, suporte legislativo que doravante orienta a prática pedagógica nos cursos superiores brasileiros.

Em vista dos objetivos supracitados, adotamos uma metodologia que conjugou pesquisa teórica e pesquisa empírica, esta última calcada na observação efetiva da interação professor-aluno, etapa que permitirá a avaliação das variáveis intervenientes na adoção do atual paradigma de ensino.

Num primeiro momento, fizemos uma pesquisa voltada à documentação das pretensões curriculares em torno da questão específica da produção textual. Ao mesmo tempo, tais leituras permitiram flagrar, nos documentos bibliográficos que tivemos em mãos, algumas das conseqüências pedagógicas dessas propostas curriculares na formação dos jornalistas em décadas anteriores.

Já a segunda etapa teve por base um acompanhamento sistemático de aulas em cursos de jornalismo contemporâneos, mediante o recurso que os manuais de metodologia científica definem como *observação participante* (LAKATOS, 1993:193-197), bem como a partir de entrevistas semi-estruturadas junto a professores e alunos, sob os critérios que esboçamos detalhadamente no capítulo quatro, quando expomos os resultados dessa fase.

Enquanto hipóteses de pesquisa, consideramos basicamente quatro assertivas:

- ♦ O trato com a produção de textos ao longo da história dos cursos de jornalismo aponta idiossincrasias significativas, não apenas face às mudanças dos dispositivos tecnológicos, mas principalmente em vista da diversidade de pontos de vista acerca da importância desse conteúdo na conjuntura pedagógico-curricular.

- ♦ O ensino de conteúdos afins à produção textual é marcado por ações didático-pedagógicas pautadas no senso comum. Esse *empiricismo* passa ao largo de ponderações científicas, a exemplo das reflexões que convergem para o conceito de letramento e suas implicações no cotidiano escolar.

- ♦ A produção linguístico-textual não pode vincular-se a um receituário simplório, pois que resulta de uma ação inter-subjetiva. O ensino prescritivo-tecnicista contribui apenas para o *adestramento* dos jovens profissionais em detrimento de uma qualificação mais crítica ante seu fazer profissional.

- ♦ Promover a interação entre conceitos e discussões científicas da contemporaneidade e a ação didático-pedagógica é uma possibilidade para redimensionar a produção textual nas escolas de jornalismo e conseqüentemente nos meios de comunicação.

O resultado de todo trabalho está, enfim, apresentado da seguinte forma:

Capítulo um – Nesta etapa, dissertamos sobre a questão da escrita e da produção de textos naquilo que nos pareceu significativo à compreensão da pedagogia da produção textual em cursos de jornalismo. Ao tecer esse alicerce teórico, percebemos que muitas das crenças e práticas contemporâneas estão arraigadas em procedimentos de tradição

secular, de modo que nos cabe doravante a reflexão em torno das motivações para o *referendum* a essa tradição nos dias atuais.

Capítulo dois – No capítulo dois fazemos uma incursão nas proposituras curriculares estabelecidas para os cursos de jornalismo brasileiros à época dos currículos e currículos mínimos, deliberações do governo federal, através do Ministério da Educação, para regulamentar o funcionamento dos cursos superiores.

Há uma significativa bibliografia que trata dessa questão de forma genérica, de modo que nosso trabalho foi depreender, desses registros, aquilo que dizia respeito particularmente ao ensino-aprendizagem da produção textual noticiosa.

Capítulo três – Esta etapa traz informações acerca do trabalho com produção de textos a partir das Diretrizes Curriculares, formalizadas em 2001. Para construção dessa fase, foi imprescindível uma consulta aos cursos, de modo que pudéssemos apontar um diagnóstico qualificado do momento presente.

O resultado de nossos contatos junto a professores e coordenadores de cursos aparece sob forma de gráficos e quadros demonstrativos em que pretendemos inferir o pressuposto da flexibilidade curricular, previsto nas Diretrizes, bem como as peculiaridades da lida pedagógica com produção de textos na realidade contemporânea.

Capítulo quatro – Nesta etapa, relatamos nossas observações acerca das aulas vivenciadas, na qualidade de observadora participante, em cursos que permitiram nosso acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas voltadas à produção do texto jornalístico. Para esse item, acompanhamos aulas em cinco turmas, de cinco Instituições de Ensino Superior, no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004.

A exposição de nossas impressões tem a pretensão de apontar as novas tendências pedagógicas nessa área não como um receituário particular do que doravante

deve ser a pedagogia da produção textual, mas como um feixe pluralista de atitudes, melhor articuladas mediante o (re)conhecimento das condições sócio-históricas que alicerçaram nossos procedimentos em educação, até o presente.

CAPÍTULO PRIMEIRO

ESCRITA, PRODUÇÃO DE TEXTOS, LETRAMENTO: PARA ENTENDER O (CON)TEXTO DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO

*Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o
tempo das perguntas. (José Saramago)*

A

linguagem tem uma longa tradição enquanto objeto de reflexões filosófico-científicas.

Conforme Howard Gardner, por exemplo, psicólogo que redimensiona o sentido da *inteligência* ao final do século XX, a *inteligência lingüística* deve ser vista enquanto um dos pilares do que designa *inteligências múltiplas* e para que haja uma compreensão plena da linguagem, e da medida de sua participação nas relações humanas, torna-se insustentável uma avaliação divorciada da perspectiva multidisciplinar (GARDNER, 2003: 236).

Porém, em que pese a tradição supracitada, são recentes as pesquisas voltadas à especificidade da linguagem escrita, um viés que ganhou consistência no século XX

somente ao final dos anos sessenta, também pelos caminhos da interdisciplinaridade. Com efeito,

Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. (GNERRE, 1998:39).

Assim, reiterando o argumento da exemplificação, com o intuito de deixar mais explícita essa pluralidade, lembramos que o contexto dessa efervescência foi o cenário propício tanto para as pesquisas da psicóloga argentina Emília Ferreiro, que em sua *psicogênese da língua escrita* redimensionou o entendimento do processo de alfabetização infantil, quanto para a *gramatologia* do filósofo francês Jacques Derrida, que *desconstruiu* a idéia da escrita como mera *representação* da fala, tese que o faz postular uma *teoria da linguagem escrita*.

Os exemplos supracitados foram recortados dentre tantos outros apenas para reforçar que as pesquisas voltadas ao entendimento da escrita, em contextos particulares, deve considerar essa ubiquidade, embora possa privilegiar alguns desses saberes em detrimento de outros, tendo em vista o contexto específico de investigação.

Assim, no presente capítulo, revisitamos parte do arcabouço conceptual constituído, ao longo da história e a partir da Lingüística textual, naquilo que nos parece significativo à compreensão da escrita no contexto particular do fomento à produção de textos nos cursos de jornalismo.

Para tanto, nosso recorte começa por uma incursão no discurso da historiografia

contemporânea acerca do lugar da escrita no mundo ocidental e, mais especificamente, na sociedade brasileira.

No escopo da Lingüística, abordamos as *concepções de linguagem* subjacentes aos discursos em torno da escrita enquanto materialidade textual. Nessa etapa, evidenciamos como tais concepções desembocam em procedimentos didático-pedagógicos adotados no caso particular dos cursos de jornalismo.

O objetivo é apontar a relação entre esse aspecto conjuntural formalmente instituído e os paradigmas pedagógicos acionados para o trabalho com produção textual, fato que necessariamente nos fará aportar nas noções de **alfabetização** e **letramento**, expressões que dimensionam o modo de articulação desse contato com a escrita textual no âmbito da educação formal contemporânea.

Por ora é suficiente salientar que o panorama teórico necessário à compreensão das propostas curriculares e vivências com a produção de textos jornalísticos não pretende uma hierarquização de saberes, tampouco uma exposição exaustiva e linear das *descobertas* já catalogadas em torno da escrita.

Na lida com o fomento à produção de textos em cursos de jornalismo brasileiros, veremos que o (re)conhecimento das reflexões em torno da escrita é fundamental não apenas face à necessidade de uma compreensão do que existiu e/ou existe enquanto proposta pedagógica para esse campo nas IES – Instituições de Ensino Superior.

Uma outra justificativa é a evidência dos novos dispositivos tecnológicos voltados à produção textual. Analisando o fazer jornalístico contemporâneo, Marcondes Filho (1993:98) salienta que a possibilidade da produção jornalística a partir do computador tem repercussões significativas na relação entre o autor e seus escritos, uma vez que, “no vídeo, o texto é mais transmutável, redutível, alterável”. Uma constatação

na qual se percebe a necessidade de novas articulações pedagógicas que permitam aos alunos e professores o domínio das estratégias cognitivas desencadeadoras de uma escrita inteligível, tanto nos textos *convencionais* quanto nos chamados *hipertextos*.

Por fim, consideramos que os docentes e discentes envolvidos nos cursos para formação de jornalistas são sujeitos historicamente perpassados pela diversidade de concepções de linguagem e escrita arroladas pela Lingüística textual, e que estas se constróem nos múltiplos contextos acadêmicos vivenciados por tais sujeitos.

Como consequência, as concepções de linguagem supracitadas ganham relevância se vistas enquanto mediadoras oniscientes das relações com a escrita, alinhavando as (in)experiências com a produção textual.

Tal enlace entre o que socialmente se concebe enquanto produção escrita e os contatos individuais e coletivos com o fazer textual aqui nos interessa por acreditarmos em seu poder de tecer sentidos para a escrita, na instância da formação em jornalismo.

1. Acesso à leitura e à escrita: notações historiográficas

Há um consenso em se atribuir à linguagem falada a qualidade de mais *democrática* que a linguagem escrita. Mesmo nas sociedades ditas letradas, as relações cotidianas são pontuadas pelo uso freqüente e unânime do discurso oral, sendo o domínio do código escrito uma competência envolvida numa aura de maior formalidade e até um certo ritualismo, cujo maior emblema é o condicionamento de sua aquisição ao ambiente sistemático da instituição escolar.

Em tempos de globalização e em plena efervescência das Novas Tecnologias, o domínio da linguagem escrita continua carregando o *status* de um bem simbólico significativo, espécie de distintivo social, servindo inclusive como critério de mensuração do crescimento sócio-econômico: as nações ditas sub-desenvolvidas ou em desenvolvimento buscam com afincos a ampliação do número de *alfabetizados* nas estatísticas que devem apontar empenho para a melhoria da qualidade de vida das populações; já os chamados países de primeiro mundo preferem apostar no *letramento*, palavra com a qual indicam o objetivo de formar cidadãos competentes a um uso efetivo da leitura e da produção de textos (SOARES, 1998: 21-23; 56,57).

Acerca da diferença entre os vocábulos *alfabetização* e *letramento*, vamos encontrar esclarecimentos suficientes ao presente contexto em Soares (1998) e Kleiman (1995). Para as autoras, alfabetização designa a condição de quem sabe ler e escrever, conseqüentemente, pode-se considerar alfabetizada a pessoa que conhece as ferramentas com as quais seja capaz de articular a escrita e a leitura.

Conforme Soares(1998:15), “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas e de circulação ainda restrita à área acadêmica”. É uma tradução do vocábulo inglês *literacy*, e, enquanto termo técnico,

recorrente no âmbito da sociolinguística educacional, pretende ampliar o sentido de alfabetização por designar “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”(SOARES, 1998:18).

Assim, grosso modo, enquanto a alfabetização remete a uma aquisição individual de saberes não necessariamente aplicáveis no dia a dia, o letramento pressupõe a utilização social e freqüente da competência alfabética.

As sutilezas conceptuais subjacentes aos dois vocábulos supracitados nos são significativas para entendermos as circunstâncias dessa reafirmação da escrita enquanto paradigma mais sofisticado de articulação da linguagem, malgrado o desenvolvimento de todo um aparato tecnológico que garante, também à fala, a possibilidade do registro documental.

Devemos advertir que no discurso historiográfico que ora evocamos será mais evidente um olhar para a escrita sob o prisma da noção de letramento, tanto pela maior abrangência conceptual que lhe é atribuída, como também porque “os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita no ocidente a partir do século XVI” (KLEIMAN, 1995:16). Sendo esta a localização espaço-temporal de que precisávamos para uma abordagem mais objetiva do que vem sendo concebido enquanto escrita noticiosa, fincamos nessa referência histórico-conceptual o nosso ponto de partida.

Assim, ante às necessidades de nossa pesquisa, reportamo-nos inicialmente aos seguintes trabalhos: um artigo de Roger Chartier, na coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby, acerca das *práticas da escrita* no cotidiano da Europa, à época da Renascença; dois ensaios de uma coletânea organizada por Jean Bottéro que sob vários

aspectos resgata a trajetória da escrita ao longo da história das sociedades; o artigo “A pré-história da linguagem escrita”, de Lev S. Vygotsky, por sua preocupação em fornecer uma explicação histórica para a tradicional escassez da escrita no cotidiano escolar; a arqueologia do saber ocidental, empreendida por Michel Foucault, mais particularmente no texto que localiza as estruturas conceituais determinantes à *escrita das coisas* no século XVI; e o artigo de Luiz Vilalta, tratando do uso da escrita no Brasil colonial, texto que integra a coleção organizada por Laura de Melo e Souza acerca do *cotidiano e da vida privada na América portuguesa*.

A explanação gradativa das idéias desses pesquisadores, *per se*, servirá de justificativa às nossas escolhas.

Segundo Chartier (1991:113), o século XVI assinala significativamente a fase expansionista da palavra escrita, tanto sob a forma manuscrita quanto impressa. A suplantação do Feudalismo e conseqüente consolidação do Estado enquanto unidade política impõem uma revolução na vida social, justificando a demanda por uma linguagem que fosse o corolário de algumas noções emergentes, a exemplo da demarcação patrimonial.

Não por acaso, em 1554 foi instituído, na França, o primeiro decreto tornando obrigatória a colocação da *assinatura* em escrituras públicas, um indicativo da instalação irreversível do direito escrito, extensivo posteriormente a outros documentos. Assim, “a assinatura passa a ser uma exigência social do século XVI. O súdito se afirma pelo uso da pena. Assinar é, então, um signo de validação de documentos”. (FRAENKEL, 1995:82).

Chartier utiliza-se da expressão *gestos culturais* para designar nuances da vida social que lhe parecem significativos na configuração do novo *modus vivendi* na Europa

quinhentista. Assim, além da popularização dos *signitários*, a partir da exigência de *assinaturas* nos documentos públicos, outros *gestos culturais* se incorporam ao cotidiano das *cidades* emergentes.

Outro exemplo relacionado à questão do uso da linguagem é a difusão do hábito de ler silenciosamente. Para o autor, um *gesto* nada corriqueiro no cenário doméstico do século XVI: antes, o acesso aos escritos ocorria em praça pública, a partir da leitura/teatralização de textos literários.

A consolidação das cidades-estado é representativa à afirmação de uma estrutura social mais complexa, que justificava a emergência dos informes noticiosos de interesse geral. Nessa etapa embrionária do fazer jornalístico, ler sozinho ou em grupos pequenos passa a constituir, então, um dos indícios da demarcação entre espaço público e privado. Tal demarcação é ordinariamente apontada como uma das conseqüências de uma nova sociabilidade, momento que assinala a gênese da noção de *individualismo*.

Ao ressaltar esse aumento do usufruto da escrita, à época do Renascimento, como um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental, Michel Foucault traz nas entrelinhas esse *locus* de leitura, que impõe uma nova concepção para o fazer textual:

A imprensa, a chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação[...]tudo isso testemunha, sem que se possa apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido, no ocidente, pela Escrita (FOUCAULT, 1992:54).

Malgrado a evidência dos novos paradigmas de valorização e acesso à linguagem escrita, assinalados a partir do século XVI, um dado curioso que podemos entrever nas palavras de Foucault e mais ainda nas assertivas de Chartier é a primazia do fomento à leitura: nesse contexto, a capacidade e/ou habilidade para a leitura não implica num paralelismo de habilidades e/ou competências para a **produção** das coisas que devem ser

lidas. Chartier nos revela esse descompasso ressaltando o caráter mecânico que revestia a escrita:

Nas sociedades do Antigo Regime a aprendizagem da escrita sucede a da leitura [...] se todos os que assinam o nome sabem ler, nem todos os que lêem sabem assinar o nome.[...] Entre os que sabem assinar nem todos escrevem, ou porque a assinatura constitui o último estágio de sua aprendizagem cultural, ou porque a falta de prática os fez perder o domínio da escrita que aprenderam outrora e cujo resquício é a assinatura. (CHARTIER, 1991: 114).

Em tal conjuntura, ainda é tradição conferir a escrita de textos a uma minoria de *escribas* e/ou *calígrafos*. Entre a maioria da população urbana, que de forma acelerada ocupava as cidades emergentes, a *produção* social da escrita seria mais enfática nas comunicações voltadas ao espaço privado. Numa exemplificação objetiva, Chartier assinala maior evidência numa utilização intimista da escrita, mencionando a profusão das cartas pessoais.

Em suas incursões arqueológicas para entender as idiossincrasias da ciência ocidental, Foucault fornece pistas ao entendimento dessas limitações para uma significativa produção social da escrita, malgrado todas as conquistas da Renascença.

O autor nos põe a par de um paradigma de linguagem cujo lastro semântico é a *semelhança* com as coisas do mundo observável. Tomando como referência os tratados de Ciências Naturais, ícones da literatura científica nesse período, Foucault qualifica a escrita do século XVI como fluida, movediça, uma vez que

A semelhança jamais permanece estável em si mesma; só é fixada se remete a uma outra similitude que, por sua vez, requer outras; de sorte que cada semelhança só vale pela acumulação de todas as outras, e que o mundo inteiro deve ser percorrido para que a mais tênue das analogias seja justificada e apareça, enfim, como certa. É, pois, um saber que poderá, que

deverá proceder por acúmulo infinito de confirmações requerendo-se umas às outras. (FOUCAULT, 1992: 48).

A partir desses registros, entrevemos práticas dispostas no envoltório demiúrgico que fora comum à Idade Média: no tocante à escrita *científica*, objeto mais explícito em se tratando de Foucault, poucos conseguiriam se revestir da *autoridade* em articular essa linguagem que pressupõe os saberes absolutos. Sua possibilidade de engendrar sentidos ainda é intangível aos não eruditos. Para ter o estatuto de *verdade*, tal escrita deve carregar o pressuposto da convergência entre vários saberes e o aporte de um discurso inaugural. Afinal,

Afigura-se-nos que os conhecimentos do século XVI eram constituídos por uma mistura instável de saber racional, de noções derivadas das práticas de magia e de toda uma herança cultural, cujos poderes de autoridade a redescoberta de textos antigos havia multiplicado. (FOUCAULT, 1992: 48)

Nos recortes em que se misturam, inextrincavelmente, “as descrições, as citações relatadas, as observações concernindo indiferentemente à anatomia, aos brasões, ao *habitat*, aos valores mitológicos de um animal, aos usos que dele se podem fazer na medicina ou na magia”, Foucault sintetiza a escrita científica no século XVI como exemplo de uma linguagem em que se misturam a *semelhança* e o *comentário* do mundo observável.

Eis aí um nexo identitário atestando que a evolução da linguagem escrita não estava vinculada apenas à superação dos dispositivos tecnológicos arcaicos e de difícil manuseio, como a permuta dos rolos de papiro pelos códices latinos e pelos livros impressos.

Nessa perspectiva, é oportuno atentarmos também para as observações de Morrison(1995: 141-200), por sua preocupação em sistematizar a assimetria entre a

tecnologia da escrita e suas condições de uso. Seguindo-lhe o percurso, entenderemos a pertinência em se inferir a competência para a escrita, a partir de um dado tão mecânico quanto a assinatura.

Para o autor, tal mensuração perdurou no ocidente porque as revoluções tecnológicas que envolveram a escrita não mantiveram uma correlação com o amadurecimento das convenções textuais, estas sim, configurativas de uma preocupação com a demanda social dessa linguagem.

Também o psicólogo russo Lev Vygotsky, reconhecidamente um dos principais postulantes do fonocentrismo, testemunha esse descompasso entre a escrita enquanto tecnologia e o entendimento desta enquanto recurso de promoção sócio-cultural. Em pleno século XX, o autor constata: “até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 1989: 119).

Desde o início de seus estudos, Vygotsky reconhece que escrever não é uma mera habilidade motora, mas uma atividade cultural complexa. Em vista disso, torna-se mais significativo “o aprendizado das idiossincrasias da linguagem escrita e não a mera escrita das letras”(VYGOTSKY, 1989: 134). O autor conclui que a ignorância desse aspecto da linguagem escrita teve como consequência mais visível as dificuldades históricas no ensino, na aprendizagem e até na abordagem teórica dessa questão.

Por sua vez, Morrison contesta a tese do acultramento grego, que defende a superioridade da linguagem escrita em relação à linguagem falada a partir da criação do alfabeto, no século VIII a. C. Mas o autor não se encaminha à defesa daquilo que Derrida designou como fonocentrismo, ou seja, não tem a preocupação de apresentar a escrita como sendo um *desenho da fala ou um simbolismo de segunda ordem*.

Traçando um novo percurso, seu trabalho tem por base a distinção entre língua escrita e textualidade, entre escrita fonética e os rudimentos de uma evolução textual, demonstrando, inclusive com exemplos, que a tecnologia do texto não foi uma decorrência automática do alfabeto fonético.

O exemplo utilizado para atestar essa diferença é um manuscrito do século II d.C., que contém cerca da metade de O Banquete, de Platão. Segundo Morrison (1995:155),

os papiros, embora legíveis e organizados em colunas estreitas, contêm apenas elementos textuais rudimentares. Nesse manuscrito, a escrita é contínua e sem divisão distinta entre as palavras ou frases, e a pontuação não é plena ou sistemática.

Ainda conforme Morrison, as primeiras convenções textuais remetem à Idade Média, momento histórico que assinala a adoção da página como meio técnico para disposição das palavras e idéias. Dessa instituição grafotécnica decorrem, por exemplo, a gênese dos parágrafos, dos capítulos, enfim, a consolidação dos critérios elementares peculiares à escrita em livros. Por outros termos, “uma tradição escrita estável depende tanto de uma morfologia textual apropriada quanto de um uso lingüístico correto”(MORRISON, 1995: 154).

A época da Renascença foi bastante contumaz na ênfase à tese do acultramento grego, no momento em que apenas legitima os padrões de textualidade medievais, sem lhes acrescentar outros, a despeito do momento tecnologicamente favorável a ampliação de um novo sentido para esse recurso.

Como não há registro significativo de investimentos numa *semântica* peculiar à escrita, veremos como uma decorrência natural dessa lacuna a reafirmação secular de uma educação para a linguagem pelo prisma simplista da alfabetização.

Assim, não é preciso uma explanação topográfica ou cronologicamente exaustiva para demonstrar que a perspectiva utilitarista e socialmente excludente que envolve o domínio da escrita encontrou ressonância nos séculos subseqüentes, principalmente em lugares que, por motivos políticos, recebiam tardiamente as influências européias.

Precisamente no Brasil, onde havia a necessidade explícita de demarcar a inferioridade da colônia em relação à corte portuguesa, há registros dessa perspectiva utilitarista e mecânica da escrita nos séculos XVII, XVIII, XIX. Nesse período,

a escrita servia para conquistar benesses públicas, resguardar interesses econômicos, reforçar o prestígio no interior da sociedade e auxiliar na conquista amorosa (VILALTA, 1997: 368)

Nesse excerto, entrevemos a mensuração da escrita na sociedade brasileira colonial também a partir da circulação das cartas pessoais e mediante a assinatura em documentos públicos. Em seu artigo, Vilalta nos traz uma pesquisa de campo, cuja referência são inventários feitos na cidade de Mariana, em Minas Gerais. Num universo de 160 documentos, assentados entre meados do século XVIII e meados do século XIX, 75 inventariantes são mulheres e 85 são homens. Dentre os 75 inventários de mulheres, 33 aparecem assinados, o que corresponde a 44 por cento do universo; já entre os inventários de homens, 82 por cento recebe assinatura, o que atesta o privilégio da escrita entre uma elite predominantemente masculina, a quem estava facultada uma competência diferenciada da língua do colonizador:

O português era aprendido por aqueles poucos que freqüentavam a escola dos padres, utilizado nos documentos escritos e cerimônias, possuindo, assim, um caráter mais oficial do que público (VILALTA, 1887:339).

Mas as deliberações acerca da língua socialmente aceita como adequada à escrita

e conseqüente inacessibilidade desta a uma maioria iletrada, não tem como motivação apenas o hiato renascentista entre a evolução da escrita enquanto técnica e a ausência de um fomento ao uso social dessa ferramenta. O passar das épocas e as mudanças daí decorrentes reforçam esse entendimento a partir de novas bases, conforme veremos na seqüência.

1. A Linguagem escrita e o paradigma cartesiano

Na Europa, a articulação do saber a partir do paradigma da *semelhança* entrou em declínio no começo do século XVII. Nesse ínterim, ganha espaço a compreensão da linguagem como possibilidade de *representação* do mundo observável.

O pensamento emergente no século XVII implica paulatinamente no ocaso do *divinatio*, ou seja, do saber baseado na convivência entre uma descrição objetiva do mundo e a evocação de crenças supersticiosas ou mágicas para explicação dos fenômenos da natureza. Nesse limiar da idade clássica, “o signo deixa de ser uma figura do mundo; deixa de estar ligado àquilo que ele marca por liames sólidos e secretos da semelhança ou da afinidade”(FOUCAULT, 1992:73).

Nessa época, a forma de ligação entre os signos e aquilo que significam tem como lastro as convenções arbitrárias. A linguagem passa a comportar uma relação entre significante e significado, sem a mediação da similitude.

A literatura que avalia as implicações desse paradigma lingüístico binário é ampla

e diversificada, ante o axioma de sua influência em todas as épocas subseqüentes e em vista de sua convivência com outras revoluções científico-filosóficas.

Entretanto, é plenamente possível observar que essa nova epistemologia, baseada na representação, na relação arbitrária entre coisas e signos, à época bastante revolucionária, também não implicou no empenho para um uso social da escrita. Entre a maioria dos cidadãos europeus, reeditou-se a prática da escrita funcional não-textual, mensurável por gestos similares à assinatura nos documentos.

Nas épocas subseqüentes, a decadência da aristocracia e a emergência do capitalismo resultariam numa nova configuração do acesso à produção escrita. Uma das conseqüências desse novo momento histórico é a consolidação do leitor menos erudito, mais afeito às leituras amenas, que tem nos jornais uma das principais referências de texto escrito. Também nesse período, o acesso à escrita é mensurado pelo aumento do número de leitores. A produção escrita é então peculiar às mãos dos literatos/jornalistas burgueses, categoria representativa de uma nova *elite* detentora dessa linguagem que, na era Moderna, configura uma das possibilidades de ascensão social.

Nesse momento de reiteração do modelo excludente de acesso à escrita, malgrado diferentes configurações sócio-históricas, consideramos pertinente retomar a assertiva inicial desse capítulo quando mencionamos serem muito recentes as pesquisas voltadas à especificidade da língua escrita.

A essa altura, tal retomada nos permite questionar: por que durante tantos séculos o usufruto da escrita pareceu mais viável mediante uma competência unilateral – a leitura – em detrimento do paralelismo com a competência para a *produção* de textos? Por outros termos, considerando o patamar das investigações acadêmicas contemporâneas, podemos até mesmo indagar: por que durante tantos séculos o acesso à

linguagem escrita pareceu mais viável mediante o paradigma da alfabetização, sendo tão recente a *necessidade* daquilo que atualmente entendemos por letramento?

Neste sentido, encontramos, ainda na arqueologia foucaultiana, a gênese de algumas possíveis respostas. Para o autor, as modificações estruturais na *epistémê* da cultura ocidental após o Renascimento, que se assenta principalmente no pensamento de René Descartes, evidencia saberes pautados na *Máthêsis* e na *Taxinomia*:

*Quando se trata de ordenar as naturezas simples, recorre-se a uma **mathêsis** cujo método universal é a Álgebra. Quando se trata de por em ordem naturezas complexas (as representações em geral, tais como são dadas na experiência), é necessário constituir uma **taxinomia** e, para tanto instaurar um sistema de signos. (FOUCAULT, 1992: 87).*

Nessa perspectiva cartesiana, o estudo da linguagem esteve perpassado tanto pela lógica de uma *taxinomia* pretensamente universal e objetiva, como pela *máthêsis*, à medida que a língua é entendida enquanto sistema hermético e preestabelecido. Sob uma ótica da classificação de dados apriorísticos, foi mais plausível a ênfase nas prescrições normativas, um olhar sobre os signos cujo postulado básico fosse sua imutabilidade, sua condição sistêmico-algébrica, sua independência em relação às situações de uso. Conforme Bakhtin (1997:83),

A idéia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelismo estabelecido entre o código lingüístico e o código matemático. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. (grifos do autor)

Nessa conjuntura, em que se pretende a superação do irracionalismo renascentista mediante um modelo eminentemente racionalista, as gramáticas, cujas origens remetem à Grécia Antiga, no século V a. C., têm uma nova dimensão e uma ampliação de objetivo: conforme o romancista e também gramático Júlio Ribeiro, até a Renascença foi usual uma concepção de gramática enquanto dissertação metafísica em torno da língua culta greco-latina, legitimada pelos aristocratas, e por isso mesmo reconhecida como apropriada para a articulação em textos escritos.

Com o advento do Iluminismo, e conseqüente favorecimento aos ideais racionalistas, tais publicações passaram a traduzir com maior ênfase uma compreensão sistêmica do fenômeno lingüístico nos moldes científico-filosóficos então vigentes. As gramáticas passam então a comportar as exposições taxionômicas dos usos da língua, configurando o modelo de publicação prescritiva que conhecemos nos dias de hoje (RIBEIRO apud GUIMARÃES, 1996:127).

Destarte, é mais viável o resgate da preocupação dos antigos gregos no tocante ao estabelecimento da perspectiva morfossintática da língua, mediante, por exemplo, o estudo e até a ampliação das classes de palavras, das flexões de gênero e número dos substantivos, das conjugações verbais, culminando com a ênfase aos *papéis* dessas unidades lingüísticas no interior das frases e das orações.

Em síntese, sob esse prisma taxionômico, o conhecimento da linguagem escrita é mensurável menos pelo uso que pelo conhecimento das *regras* que lhe são pertinentes.

Esse momento de compreensão da linguagem sob os auspícios do método cartesiano tem como referencial mais evidente a publicação da Gramática Geral e Racionada (*Gramaire Générale et raisonnée*), em 1660, cujos autores são Antoine

Arnauld e Claude Lancelot, monges intelectuais do mosteiro francês de Port-Royal. Nesse trabalho, o objetivo é demonstrar a estrutura da linguagem como um produto da razão, “a partir da formulação de princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas línguas” (DUCROT e TODOROV, 1972: 15).

Além dessa publicação, a literatura acadêmica é unânime em mencionar a influência da Lógica ou Arte de Pensar (*Logique iy art de penser*), publicada em 1662, também de Antoine Arnauld em co-autoria com Pierre Nicole. A lógica (ou gramática) de Port-Royal, como ficaram conhecidos os estudos desses monges do século XVII, atravessou os séculos subseqüentes como principal referencial para os estudos da linguagem.

O advento do Positivismo impôs todo um aparato experimentalista como condição à legitimação da Lingüística moderna enquanto ciência, no início do século XX. Dessa forma, é possível entrevermos a influência da Gramática de Port Royal no alicerce de toda construção fenomênica saussureana. A concepção estruturalista da linguagem, primaz em todos os esforços de Saussure, atesta a relevância da perspectiva cartesiana, no momento em que esse viés das ciências humanas precisava afirmar-se mediante o lastro de um *objetivismo abstrato*, no escopo paradigmático daquilo que Thomas Kuhn designa como *ciência normal* (KUHN, 2000).

Em toda essa tradição secular que privilegia o entendimento da linguagem enquanto ferramenta *neutra*, capaz de funcionar incólume em qualquer situação interativa concreta, não há espaço para um processo pedagógico específico à produção de textos que leve em conta seu caráter de prática social.

Conseqüentemente, nas escolas – incluindo-se aí os cursos voltados ao ensino de

jornalismo – a produção textual sempre prescindiu de um planejamento didático, pois, num primeiro momento, é compreendida apenas enquanto possibilidade automática a partir da aquisição da metalinguagem instaurada na gramática normativa, e, num segundo momento, enquanto resultado das prescrições de “compêndios do bem escrever”, popularmente conhecidos como *manuals de redação*, especificamente voltados a regulamentar uma *técnica* para o exercício da escrita.

1.2. A escrita numa perspectiva mítica

Esse contexto desfavorável à compreensão da produção textual enquanto *processo interativo* conferiu legitimidade a alguns mitos em torno da linguagem escrita (GNERRE, 1998: 71).

Em Garcez (2002), encontramos uma exposição concisa em torno de algumas dessas *crenças* relacionadas à produção textual, de fato bastante recorrentes, em nossos dias, nas situações de interação pedagógica que envolvem o manuseio da escrita. A finalidade da professora Lucília Garcez é justamente apontar um elenco de circunstâncias que contribuíram à sedimentação de um imaginário mítico, legitimado pela interdição da produção verbal em textos escritos ao longo da história ocidental. Seu discurso é um contra-argumento a tais mitos, tendo por base uma contestação à supremacia da metalinguagem nas articulações pedagógicas voltadas ao ensino de linguagem. Vejamos, então, uma transcrição desses mitos, bem como uma síntese dos comentários da autora para cada um deles:

1)Escrever é uma habilidade que só pode ser desenvolvida por pessoas que possuem um “dom” especial para esse fim.

Esse entendimento da escrita enquanto competência imanente a uns poucos

escolhidos resulta justamente do legado histórico ocidental em ter a Literatura e os escritos legais, filosóficos e religiosos enquanto referências primazes dessa linguagem. Importante notar que a Literatura influenciou inclusive a produção jornalística ocidental, até o início do século passado. O exercício da escrita, referendado ora enquanto arte, ora enquanto envoltório das leis e dos dogmas religiosos, restrito aos meios detentores do poder político-econômico, entravou um uso mais fluente desse recurso em outras situações cotidianas e, conseqüentemente, bloqueou a eclosão de um número maior de usuários.

Mesmo com a popularização do ambiente escolar, resultante da consolidação das democracias em todas as suas implicações, ainda perdura – e não como um fenômeno raro e intangível – o mito da escrita enquanto “dom” que prescinde de aprendizado e exercício sistemáticos, pois que necessário apenas eventualmente, em situações especiais, e entre pessoas privilegiadas, que já *nascem* com essa competência.

Assim, a explicação em torno das circunstâncias viabilizadoras desse primeiro mito abre caminhos à negação dos outros mitos que lhe foram decorrentes, conforme observamos ao longo da exposição de Garcez (2002):

2) Escrever não é um fenômeno espontâneo e desmotivado.

A superação daquilo que Soares (1992) designa como “ideologia do dom” torna necessário um aparato didático-pedagógico gerador de motivação para a atividade de escrever. Nessa perspectiva, para que haja produção textual satisfatória e imediata, já não é mais suficiente sugerir um tema (ou título) de *redação*. Ao considerar a escrita como processo que demanda esforços pré-textuais e pós-textuais, a escola deixa de legitimar o abismo entre quem sabe e quem não sabe escrever corretamente.

3) Escrever exige empenho e trabalho. Não é uma competência que se forma com algumas “dicas” apressadas e emergenciais.

O que se pretende desmistificar nesse item é o pressuposto da escrita enquanto gesto mecânico, desconsiderando seu caráter de atividade sócio-cultural. Sob essa possibilidade mecanicista, a escrita é entendida como mera justaposição de palavras e frases, sem uma finalidade interativa mais ampla e concretamente definida. A escrita oriunda de um esquema prescritivo simplório sufoca uma compreensão mais ampla desse gesto enquanto possibilidade de elaboração cognitiva complexa.

4) Escrever exige estudo sério. Não é uma prática isolada e episódica nas aulas de língua.

A ênfase nos estudos que privilegiam o aspecto da metalinguagem carrega o pressuposto da escrita ocasional, praticada sem uma contextualização prévia, desvinculada de um processo de discussões que apontem a pertinência de uma produção textual em determinada situação pedagógica e para a qual não importe apenas a avaliação final do professor.

É oportuno salientar que circunscrever a produção textual em disciplinas isoladas de *redação*, *per se*, não garante a reversão desse mito, uma vez que as aulas podem comportar a mera sugestão de temas, sem que haja uma preocupação com o processo produtivo, mas apenas com seus resultados.

Do ponto de vista de uma pedagogia desmistificadora, o importante é evitar que a prática isolada e esporádica da escrita reitere a tese da automação, mais uma vez reafirmando essa competência como um *dom* que prescinde de qualquer esforço para a aprendizagem.

5) Escrever não é um ato desarticulado da prática de leitura.

Ao longo da primeira etapa do presente capítulo, vemos que houve uma tradição secular em promover apenas a leitura, dentro de um processo de alfabetização que legitimou o mito de uma democracia unilateral, no que diz respeito ao acesso à linguagem escrita. Mesmo nos momentos significativos de evolução cultural, a exemplo do Renascimento e do Iluminismo, pareceu axiomática a idéia da produção escrita como algo essencialmente complexo, de certa forma justificando um manuseio estratificado desse recurso.

Garcez contrapõe a esse mito a idéia da escrita articulada dentro do processo amplo de aquisição sistemática da linguagem, em que há uma inter-relação de experiências e uma necessidade de aperfeiçoamento contínuo, tanto num nível escrito quanto oral.

6) Escrever é imprescindível no mundo moderno. As Novas Tecnologias não descartam a possibilidade da escrita.

O advento das Novas Tecnologias de Comunicação operacionlizam justamente o movimento contrário, de revalorização da escrita enquanto ferramenta imprescindível de troca de informações. Essa tendência pode ser constatada tanto nas interações em nível interpessoal como nas comunicações ditas de massa, que tem como um dos ícones a recém-criada *comunicação on-line*.

7)Escrever não é um ato isolado, um indicador de esforço pessoal para o qual não concorrem fatores extratextuais.

Para Garcez, escrever é um ato vinculado a práticas sociais, tendo estreita relação com o exercício da cidadania. O mito da escrita neutra e objetiva é superado à medida que o texto passa a ser concebido como processo que extrapola a justaposição de palavras e frases. Para fazer sentido, o texto impõe a imanência dos fatores subjetivos,

ideológicos, fatores que passam a ser constitutivos da escrita enquanto esforço voltado à consciência cidadã.

* * *

É oportuno salientar que o contexto desencadeador desses questionamentos em torno dos mitos da escrita tem uma relação intrínseca com um novo cenário epistemológico: o advento do materialismo histórico desenvolvido a partir das idéias do filósofo alemão Karl Marx, para quem as relações entre os homens têm como lastro principal a luta de classes.

Nessa conjuntura, a linguagem passou a ser vista enquanto realidade material perpassada pela *ideologia*, observável não como sistema ideal e apriorístico, mas como um processo articulado que reflete os conflitos das relações sociais. Conseqüentemente, a (in)capacidade dos indivíduos para o manuseio adequado de recursos como a fala e a escrita extrapolam as orientações míticas, as explicações de ordem meramente casual, conforme antecipamos mediante a menção aos mitos da escrita elencados por Lucília Garcez.

A linguagem é, então, um dado material ideológico, marcado pelos interesses de hegemonia político-econômica. O acesso (ou não) à língua escrita, por exemplo, é uma demarcação do confronto entre classes sociais. À luz dessas idéias, a língua é um *bem simbólico* “que varia segundo o locutor e segundo a relação de produção lingüística, isto é, segundo a estrutura da interação lingüística e segundo a posição do produtor no campo considerado” (BORDIEU,1983:182). Veremos na seqüência, as nuances paradigmáticas desencadeadas a partir dessa nova *epistème*, doravante sob o prisma das chamadas ciências da linguagem.

2. Concepções de linguagem, tipos de ensino e suas implicações na compreensão da escrita

Enquanto ciência deliberadamente voltada às questões da linguagem humana, a Lingüística abriu, paulatinamente, um espaço à apreciação dos fatos históricos abordados no item anterior, constituindo *pari passu* o campo específico dos estudos voltados à escrita e à produção de textos.

Para a Lingüística, a diversidade de circunstâncias que perpassam o entendimento da Linguagem humana revela a pluralidade de *concepções de linguagem* observáveis na cultura ocidental.

Embora seja recorrente a ressalva quanto ao caráter multifacetado dessa questão, a literatura acadêmica que aborda o assunto costuma privilegiar uma versão sucinta, segundo a qual as concepções de linguagem podem ser agrupadas em três principais tendências: a linguagem concebida enquanto representação (ou “espelho”) do mundo e do pensamento; em seguida como instrumento (ou “ferramenta”) de comunicação; e, finalmente, a linguagem enquanto forma (ou “lugar”) de ação ou interação (KOCH,

1997; TRAVAGLIA, 2000; GERALDI, 1984). Diante dessa terceira possibilidade, o contexto histórico passa a ser constitutivo da própria linguagem.

Assim, mediante um cruzamento com o discurso historiográfico, podemos deduzir que, sob tal abordagem sumária, não vem sendo considerada a concepção da linguagem enquanto *similitude* do mundo observado. Entre os lingüistas, é mais recorrente apontar a *representação* como sendo um referencial significativo dos antigos preceitos concebidos para a linguagem. Uma forma de ver a língua que, conforme Travaglia (2000:22), ainda encontra defensores no mundo hodierno.

O entendimento da língua enquanto representação do pensamento dá respaldo ao postulado de que a sub-utilização da linguagem é resultado de uma incapacidade para pensar. De forma extensiva, a aquisição dos meandros do pensamento garante ao ser humano a possibilidade de representar o mundo tanto de forma falada e principalmente escrita. Tal aquisição é viabilizada mediante a assimilação das *leis morfossintáticas* que regem a articulação da língua. O domínio da gramática normativa é, então, uma condição apriorística para que haja uma utilização *correta* da linguagem.

A segunda concepção tem como característica relevante a compreensão da linguagem numa perspectiva funcionalista: sob tal escopo, a língua tem como *função* essencial a comunicação, a transmissão de informações. A referência mais precisa para essa visão do fenômeno lingüístico é o legado científico de Ferdinand Saussure e seus discípulos, em seus esforços para explicar a língua enquanto código “através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (KOCH, 1997: 09).

Nessa perspectiva, a produção da linguagem é unilateral, sempre prerrogativa do emissor (*codificador*) das mensagens. O receptor (ou decodificador), bem como outros elementos circunstanciais extratextuais não são vistos enquanto fatores constitutivos do

fenômeno lingüístico.

A semelhança entre as duas concepções supracitadas está na compreensão da linguagem enquanto código abstrato desvinculado das situações de uso. Uma visão monológica que encontra um contraponto numa terceira tendência.

Esta terceira e mais recente concepção ganhou espaço entre nós a partir do (re)conhecimento dos postulados teóricos de Mikhail Bahktin, nos anos 60 do século XX. Suas idéias, desenvolvidas desde o final dos anos vinte, na Rússia, têm como norte a linguagem numa perspectiva eminentemente dialógica, isto é, o entendimento da linguagem enquanto *lugar de interação*, de relação entre os indivíduos. Sob esse enfoque, Bakhtin engendrou estudos em torno da obra literária do escritor russo Fiódor Dostoiévski e do francês François Rabelais. Com o auxílio de um pequeno grupo de discípulos, trouxe à lume sua contribuição à filosofia da linguagem, na qual concebe a língua não apenas enquanto resultado da articulação de signos falados ou escritos, mas como uma conjunção destes com fatores extratextuais.

Esse novo olhar contempla alguns elementos essencialmente vinculados às situações de uso da linguagem, tornando relevantes à produção textual, oral ou escrita, questões como: o que se tem a dizer, quem o diz, para que o diz, a quem está dizendo, em que momento diz etc.

Para Bakhtin, é primordial compreendermos a língua enquanto espaço concreto e objetivo à manifestação da consciência ideológica, algo que redimensiona todo o sentido do homem enquanto “ser lingüístico”: seguindo-lhe o percurso, passamos de indivíduos com possibilidades lingüísticas latentes para *sujeitos* efetiva e essencialmente *usuários* da linguagem:

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia.

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. (BAKHTIN, 1997: 117,118). (grifos do autor).

Assim, conceber a linguagem enquanto configuração objetiva da consciência ideológica impõe uma nova metodologia de análise desse objeto:

Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível); não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizado e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico); não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN, 1997: 44).

É esse o contexto propício à afirmação de uma *Lingüística do discurso* em detrimento da *Lingüística do sistema* viabilizada no início do século passado pela efervescência do Positivismo. A lingüística do discurso atenta para “as manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1997: 10). Sob essa perspectiva da linguagem enquanto ação intersubjetiva, nasceram as bases da Teoria da Enunciação, apontada como um primeiro desdobramento da filosofia bakhtiniana.

A teoria da enunciação, que ganhou impulso a partir do lingüista francês Émile Benveniste, toma por objeto o *enunciado*, em detrimento da frase ou sentença, ou seja, mais que uma alteração vocabular, os termos enunciado/enunciação indicam uma

preocupação em ter por objeto a língua articulada concretamente, num momento específico e singular.

Benveniste (1995) nos mostra, por exemplo, a impossibilidade de explicações plausíveis à questão dos pronomes pessoais fora de um contexto *enunciativo*. Mediante uma exaustiva pesquisa, que envolve também outros aspectos da linguagem, esse estudioso operacionaliza a suplantação da concepção abstracionista, mostrando, dentre outras coisas, o relativismo da categoria pronominal face às circunstâncias de utilização desse recurso nas interações cotidianas.

Essa nova configuração paradigmática redimensionou até mesmo as pesquisas estruturalistas emergentes em meados do século XX, nos Estados Unidos, a exemplo dos campos da sociolinguística e da psicolinguística, cuja gênese reitera a preocupação com a *função* eminentemente comunicacional da linguagem humana.

À luz dessas ciências híbridas, a escrita tem, afinal, uma ampliação das explicações concernentes a sua complexidade sócio-psico-motora até chegar às implicações desses fatores nos processos pedagógicos voltados para sua aquisição enquanto competência lingüística.

No tocante à psicolinguística, é significativo ressaltar, por exemplo, que aí demanda parte do alicerce para atestar uma isomorfia apenas parcial entre fala e escrita. No momento em que ainda era comum conceber a escrita enquanto mera tradução da linguagem falada, os precursores da psicolinguística demonstraram que as crianças empreendem “leituras” de textos escritos antes de passarem pelo processo de alfabetização, chegando à demonstração das hipóteses que elas têm dessa linguagem, mesmo sem saber ler (SCLIAR-CABRAL, 1991).

Em decorrência dessas reavaliações, a escrita passou a ser vista como um

processo necessariamente pautado em objetivos e planejamento cognitivamente articulados, fincados no pressuposto das etapas de pré e pós-escritura. Assim, por exemplo,

para que a escrita seja usada como veículo de comunicação, o autor terá de planejar qual o tipo de leitor para quem ele vai escrever (o leitor pretendido) e que efeito ele quer causar nesse leitor[...]Em lugar de se preocupar somente com o que escreveu, o escritor passa a planejar o modo pelo qual o texto por ele escrito será lido. Tais decisões já predeterminam em parte a forma que o produto vai ter (KATO, 1987: 85,86). (grifos da autora)

Sob essa perspectiva, os psicolingüistas estruturaram *modelos* que explicam a escrita enquanto operação metacognitiva complexa. Um desses modelos, transcrito por Kato (1987: 91), mostra-nos elementos como o *contexto*, a *memória do redator e a editoração contínua* como elementos essenciais à concretização da escrita. O texto, propriamente dito, é resultado da *organização e estabelecimento de uma meta*, que precede a uma *geração* das idéias, através da memória de longo termo do autor. Em seguida vem a *tradução* dessas idéias para a linguagem escrita. A etapa final é a *revisão*, nesse caso empreendida pelo próprio autor mediante uma tarefa de leitura e correção criteriosas.

Ainda que o prisma funcionalista de tais ponderações inspire as críticas das pesquisas contemporâneas, inegavelmente as contribuições pioneiras nesse campo são relevantes à superação do imaginário mítico, que percebe a escrita enquanto “dom”. O bom senso encaminha as pesquisas a partilharem com Kato (1987: 86) a seguinte assertiva: “há muito tempo não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração, que pode ser expressa pela fórmula mágica *pensou-escreveu*”...

Por outro lado, a sociolingüística também focaliza a superação da idéia de

linguagem enquanto simples operação codificação-decodificação. Para seus estudiosos, a comunicação através da linguagem oral e escrita é fundamentalmente um conflito simbólico entre grupos sócio-economicamente distintos (SOARES, 1992).

Desse postulado, surgem explicações científicas para o problema recorrente do fracasso escolar, no momento em que são observadas as relações entre esse fracasso e as demandas comunitárias em que ele ocorre. A noção de *variações dialetais* surge, então, como um dos pilares das reflexões nesse campo. Tais variações pressupõem a existência, nas sociedades, de um dialeto padrão e de vários dialetos não-padrão.

O dialeto padrão é *propriedade* da classe hegemônica, de modo que passa a ser reconhecido enquanto correto, o que justifica sua dicionarização, sua legitimação na instituição escolar e nas gramáticas normativas.

Os dialetos não-padrão estão ordinariamente disseminados nas classes menos favorecidas, e sua articulação em textos falados e escritos é normalmente um *desvio* do dialeto padrão, ou norma padrão culta, de modo que passa a ser considerada um *erro* de linguagem. Diante desses antagonismos, a escola funciona como instituição legitimadora, onde o sucesso (ou fracasso) do aluno é mensurado por sua capacidade de adotar (ou não) o dialeto padrão em situações de interação lingüística.

Encontramos o corolário dessa compreensão de linguagem enquanto magma da luta de classes nas assertivas do sociólogo francês Pierre Bordieu, que entende as interações lingüísticas enquanto operações de um *mercado* de valores simbólicos (BORDIEU, 1983). Diante desse entendimento, o dialeto padrão é uma espécie de *moeda oficial* valiosa e que por isso mesmo deve permanecer preferencialmente nas mãos dos detentores do poder político-econômico. A exclusão social conseqüente das políticas de valorização da norma padrão, em detrimento de todos os outros *registros*

dialetais, é, assim, uma forma de salvaguardar interesses de um grupo hegemônico, mantendo à distância a possibilidade de uma apropriação irrestrita desse *capital lingüístico*.

As implicações da psicolingüística e sociolingüística no ensino de linguagem são bastante diversificadas. A compreensão da linguagem, ora enquanto sistema ideal e objetivo, ora enquanto lugar de interação social, permeável às situações contextuais, também tem conseqüências diferenciadas quando tal questão extrapola as discussões científicas.

2.1. A tipologia do ensino de linguagem

No âmbito da lingüística textual, há uma preocupação em registrar uma tipologia de ensino de língua que mantém correspondência com as concepções de linguagem apresentadas no item anterior. No presente contexto, especificamos o trabalho de Halliday (1974: 257), pois o mesmo assume como basilares os seguintes tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

No ensino basicamente prescritivo, os procedimentos são pautados em *receitas* acerca de um modo ideal de relação com a linguagem. A regra subjacente a esse modelo é, por um lado, a negação daquilo que não está circunscrito na norma padrão e, por outro, a listagem dos procedimentos considerados *certos* a algumas situações hipotéticas.

As gramáticas normativas e, posteriormente, a profusão dos chamados *manuals técnicos de redação* são emblemas desse modelo, amplamente utilizados como referencial didático às aulas afins a questão da linguagem.

No caso particular do trabalho com produção textual nos cursos de jornalismo, é oportuno salientar a utilização significativa dos manuais de redação. Nesse particular, há os exemplos confeccionados por empresas jornalísticas que sistematizam suas normas de produção escrita, chegando a publicá-las em editoras comerciais, bem como as publicações oriundas dos espaços acadêmicos, demarcadas pela intenção objetiva da utilização pedagógica.

Num artigo intitulado “Gramática do texto jornalístico”, o professor Nilson Lemos Lage traça um histórico dessa tendência prescritiva no ensino brasileiro de jornalismo, comentando o uso dos manuais de alguns jornais impressos nacionais nas disciplinas voltadas à produção de textos noticiosos. Questionando a legitimidade dessas publicações enquanto referencial didático-pedagógico para fomentar a escrita nos cursos de jornalismo, o professor Nilson Lage aponta os limites de um receituário arbitrário para o uso efetivo da linguagem jornalística:

O manual do Estado de São Paulo, inspirado em uma tradição que descende da Gramática de Port Royal, do século XVII, afirma que a ordem sujeito-verbo-objeto é a 'normal' nas sentenças, alinhando em seguida dezenas de exemplos em contrário, ou exceções...[entretanto] o etnocentrismo, não efetivamente hipóteses relacionadas com universais lingüísticos, determinam a indicação da ordem sujeito-verbo-objeto como 'normal', intuitiva ou 'própria da estrutura profunda da linguagem', tanto no manual de O Estado de São Paulo quanto na gramática francesa do século XVII e em textos da gramática gerativa americana .

Em síntese, seguindo um posicionamento também partilhado por Chaparro (1993:96), nas situações de ensino-aprendizagem predominantemente prescritivas, há o imperativo da memorização dos *regulamentos* que permeiam a teorização acerca do

ideal do *bem escrever*, em detrimento da escrita propriamente dita, em seu primado de produção textual efetivamente legível. O texto escrito é uma prática eventual, convencionalmente designada *redação*, em que se avalia a habilidade do aluno em seguir, sem inquirições significativas, as prescrições que lhe foram repassadas.

Já o ensino de conotação descritiva tem por objetivo uma constatação dos preceitos de determinados usos lingüísticos. Nas palavras de Lyons, a Lingüística – enquanto ciência inicialmente descritiva – “tenta descobrir e registrar as regras segundo as quais se comportam os membros de uma comunidade lingüística, sem tentar impor-lhes outras regras ou normas, de correção exógenas” (LYONS, 1981:54).

Nessa perspectiva científica inaugural da Lingüística moderna, o objetivo é estabelecer um contraponto à longa tradição prescritiva da gramática normativa, uma vez que “o gramático acreditava que sua missão era formular os padrões de correção e impor, se necessário, aos falantes da língua, tais normas de comportamento”. (LYONS, 1981: 55).

O objetivo de um ensino descritivo seria, então, catalogar os usos lingüísticos tanto da norma padrão quanto das variantes não-padrão. Tal perspectiva de ensino foi acolhida como a grande novidade teórico-científica nos cursos de Letras brasileiros, a partir dos anos 60, mas passou ao largo do ensino primário e secundário, níveis em que foi mantida a tradição do ensino normativo-prescritivo.

Finalmente, o ensino designado como produtivo tem como referencial situações concretas em que os sujeitos são solicitados a uma articulação efetiva da linguagem. Nessa proposta, o objetivo básico da escola deve ser a ampliação das possibilidades de uso da linguagem, inclusive mediante a convivência entre os diversos dialetos.

Assim, por exemplo, se há o objetivo de conduzir o aprendizado do jornalismo, o

primeiro passo é apresentar as várias possibilidades dessa atividade humana enquanto materialidade lingüístico-textual, em manifestações significativamente diversificadas. Por outros termos, é propiciar ao aluno condições de reconhecimento dessa modalidade de registro do cotidiano em diversas situações de uso.

A produção de textos jornalísticos é, então, uma consequência dessa experiência prévia com leitura de textos nessa perspectiva da difusão de informações, o que desfaz a crença numa capacidade imanente para a produção textual irrestrita, a partir do domínio puro e simples da norma padrão.

Além disso, é imprescindível considerar que uma das características da narrativa jornalística é sua socialização em espaços públicos, como jornais, rádios, sites da Internet etc. Dessa forma, a publicação dos textos produzidos em situações de aprendizagem é parte essencial de um exercício didático-pedagógico produtivo, e não uma *prestação de contas* meramente ornamental, um *marketing* institucional pedagogicamente insignificante no contexto da aprendizagem.

Por conseguinte, nesse exemplo em particular, faz parte do procedimento didático a viabilização da etapa de publicação, justamente porque aí reside a possibilidade das inferências de seus resultados junto ao público leitor, etapa constitutiva de todo processo da produção textual jornalística.

As facilidades e dificuldades de interação, mediante os textos, deverão motivar possíveis reiteraões ou correções das convenções lingüísticas então adotadas. Um gesto de maior complexidade pode desencadear, inclusive, os questionamentos acerca dos fatores ideológicos envolvidos nesse movimento contínuo de produção lingüística. Nessa metodologia, o importante é promover uma inversão de percurso, em que o aporte das descrições e prescrições normativas seja decorrência do uso palpável da linguagem.

Essa tipologia de Halliday, que sintetiza o ensino de linguagem em três formas básicas, não é absoluta. Devemos considerar, inclusive, que há uma evidente convivência entre os tipos por ele apresentados, em algumas situações pedagógicas contemporâneas. A menção a essa taxinomia tem, portanto, o objetivo de facilitar o cruzamento entre as demandas científicas e aquilo que se registrou enquanto possibilidade pedagógica, em um contexto histórico e filosófico relativamente similar.

3. Alfabetização, letramento: implicações do arcabouço científico na compreensão da competência lingüística

Ao considerarmos o ensino de língua numa perspectiva tipológica e a síntese operacional para as concepções de linguagem, no escopo da Lingüística textual, deparamo-nos com a possibilidade de estabelecer uma paridade entre os ensinos tidos como *prescritivo e descritivo* e as concepções de linguagem enquanto *representação do mundo e instrumento de comunicação*, no caso específico das políticas pedagógicas brasileiras. Ressaltamos ainda que a esse cruzamento subjaz uma educação para a

linguagem matizada pelo prisma da *alfabetização*.

Por outro lado, o *ensino produtivo*, que ora se esboça em várias iniciativas brasileiras, pressupõe a concepção de linguagem enquanto *ambiente de interações ideologicamente marcadas*, e tem por lastro uma educação para o letramento. No quadro abaixo, apresentamos uma demonstração gráfica, à guisa de sumário desse entrelaçamento:

Concepção de linguagem	Tipo de ensino		Objetivo educacional
Linguagem como representação ↔	prescritivo	→	alfabetização
Linguagem enquanto comunicação ↔	descritivo	→	alfabetização
Linguagem como ideologia ↔	produtivo	→	letramento

Explicamos, na seqüência, os motivos que nos levam a postular em favor da convergência desses conceitos, na malha complexa do trabalho pedagógico com linguagem, em suas várias instâncias.

- A condição de alfabetizado não é necessariamente mensurável através do uso efetivo da língua em situações do cotidiano, um suporte à legitimação das prescrições metalingüísticas e descrições estruturalistas.

Para abordar tal assunto, fazemos uso do recurso da exemplificação. O exemplo utilizado foi inspirado numa fila de banco, onde partilhávamos a espera pelo atendimento com alguns estudantes que pretendiam pagar a taxa de inscrição de um concurso vestibular.

Uma moça, à nossa frente, perguntou à operadora do caixa como solicitar o atendimento especial, previsto no edital do vestibular em questão, uma vez que, na época

das provas, estaria de licença-maternidade. A funcionária informou a necessidade de preencher um requerimento – a ser anexado ao formulário de inscrição, na época recolhido pelo próprio banco – no qual, além do pedido, justificasse desde então a solicitação da deferência.

A moça quis uma explicação acerca do preenchimento, salientou que não sabia começar, não entendera aquela coisa de justificativa... as instruções foram então fornecidas oralmente pela caixa-operadora, mediante um discurso sucinto e linear, contendo o paradigma de um texto que formalmente poderia designar-se “requerimento”. Empunhando a caneta e o papel, a cliente foi, então, mais objetiva: queria que o documento lhe fosse ditado, na íntegra, palavra por palavra.

Em que pese o nervosismo da fila, que visivelmente demonstrou a insatisfação com o possível atraso, caso a funcionária se dispusesse a *ditar* o requerimento, bem como a aflição da cliente, que teve que procurar ajuda à parte, junto a outro funcionário, a situação que descrevemos não é a notificação de um caso isolado, incomum. Pelo contrário, a recorrência desse tipo de inabilidade motivou a popularização de expressões como *analfabetismo funcional*, a partir do que são esboçados os questionamentos acerca do conceito de alfabetização, para além dos meios acadêmicos.

No exemplo da personagem principal dessa história, sua condição de concorrente num vestibular pressupõe uma escolaridade cujo limite é, no mínimo, o ensino médio. Ou seja, há aí a indicação objetiva de uma experiência vivenciada por pessoa alfabetizada, com no mínimo onze anos de frequência à escola, embora, curiosamente, essa condição não tenha engendrado uma ação de produção textual escrita, a partir de instruções orais básicas.

O episódio no banco expõe, portanto, a fragilidade da relação entre esse grau de

instrução formal e a maturidade lingüístico-textual daquela pessoa. Entretanto, é realmente inconseqüente desqualificar, apenas por esse critério, sua *alfabetização*, uma vez que outras competências – a exemplo do conhecimento e aplicação de preceitos metalingüísticos – também estão legitimadas enquanto condições para tal aferição, e, nesse acontecimento isolado, tais competências não entraram em evidência, de forma explícita (sequer ficamos sabendo se a moça dessa história foi capaz de *transcrever* o requerimento que lhe tenha sido ditado seguindo os preceitos da norma culta...).

Na proposta do letramento, a competência para a escrita textual não está condicionada unicamente à decifração do código alfabético. A escrita resulta de um processo contínuo de *produção*, para a qual convergem outras experiências com linguagem. Esse processo não deve estar confinado ao ambiente escolar, embora, reconhecidamente, aí resida a principal *agência do letramento*.

Para uma explicação dessa assertiva, nos utilizamos dos estudos clássicos desenvolvidos por S. B. Heath, nos Estados Unidos. Segundo a autora, a competência para o manuseio do código escrito é diretamente proporcional às experiências de uma sociedade e seus indivíduos com aquilo que designa *eventos de letramento*. Numa explicação sumária, Heath (1982) esclarece que os eventos de letramento se consubstanciam nas situações em que a escrita constitui parte essencial do sentido das relações interativas.

Dessa forma, constituem exemplos significativos ao letramento tanto os rabiscos escolares elaborados na fase pré-silábica, como a partilha de histórias infantis com as crianças que ainda não freqüentam a escola, da mesma forma que é válida a experiência adolescente de listar seus afazeres na agenda ou o simples fato de conferirmos preços e prazos de validade durante uma compra de supermercado ou a prestação de contas

afixada no quadro de avisos de nosso condomínio.

Em tais gestos cotidianos, o importante é a ampliação do que se entende por “ser letrado”, é o reconhecimento de que a escrita é constitutiva de nossa condição de sociabilidade, sem artificialismos, da mesma forma como procedemos com a linguagem oral. Aliás,

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que aparentemente envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 1998: 181).

O exemplo que observamos na fila de um banco retrata uma típica convivência **artificial** com o código escrito. Vale salientar que o dado surpreendente não é desconhecimento da candidata ao vestibular acerca da estrutura canônica de um texto que possa ser designado “requerimento”, modelo ordinariamente inscrito nos compêndios que prescrevem *técnicas de redação oficial*.

A lição dessa história é a dificuldade de interação instaurada a partir da solicitação do uso do código escrito numa situação concreta, porém com um objetivo muito vago para os sujeitos nela envolvidos. Afinal, que sentido atribuir para abstrações como *requerimento* e *justificativa*, numa formalização documental, além da *reprodução* de um protocolo burocrático? Educar para a produção escrita é, na perspectiva do letramento, desconstruir esse imaginário abstracionista, nas situações mais variadas possíveis, diante de suas possibilidades plurais de articulação, mesmo naquelas irremediavelmente revestidas do ritual sisudo das fórmulas canônicas.

- Nas sociedades ocidentais, a prática da escrita tem ocorrido de forma

socialmente estratificada, um fosso que subsistiu às políticas de alfabetização do século XX.

No caso específico da realidade brasileira, o livro da professora Edith Pimentel Pinto, publicado em 1986, serve de referencial à demonstração do uso escasso da escrita entre os mais pobres e com menor nível de instrução, ainda nos dias de hoje.

Os resultados de sua pesquisa reiteram a escrita enquanto *patrimônio* desfrutado de forma diferenciada pelos usuários da língua. Sob o sugestivo título “A língua escrita no Brasil”, a autora traça um panorama da produção textual escrita no país, a partir do século XIX e até a década de 80 do século XX, por ocasião da conclusão de sua pesquisa, considerando que “o português do Brasil, na sua modalidade escrita, documenta a vigência do modelo português, até praticamente meados do século XIX; e, a partir de então, documenta as tentativas ocasionais de cunhar padrões próprios, que acabariam por fixar-se” (PINTO, 1986:19).

Assim, a autora demonstra que a legitimação do que hoje pode definir-se como *o português do Brasil* tem como respaldo o pioneirismo dos grandes escritores brasileiros, que em suas licenças artístico-literárias, a partir do Romantismo, recorrem a formas inscritas na oralidade, tanto para demarcar usos lingüísticos de seus personagens, como para assinalar sua própria inserção no universo onde ocorre a narrativa.

Ao final do século XIX e início do século XX, a imprensa era uma das alternativas mais usuais para publicação dos escritos literários, de modo que a língua escrita veicular ou de informação incorpora esses usos, contribuindo à consolidação do modelo idiossincrático de nossa língua escrita.

Em síntese, Pinto considera que a identidade da língua escrita brasileira é definida, paulatinamente, mediante a legitimação de alguns registros orais populares, na

Literatura, em seus vários momentos, e sob facetas diversificadas, seguida do *referendum* desses usos no espaço jornalístico, que se pretende mediador entre a vanguarda e a tradição. Uma realidade que tem nos interstícios o critério da estratificação social, uma vez que reitera o confinamento dessa modalidade de linguagem a uma *elite* capacitada à produção de textos escritos.

Paradoxalmente, apesar dessa influência de dialetos não-padrão na constituição de uma língua escrita reconhecidamente singular, a professora Edith encontrou dificuldades em catalogar documentos caracterizadores do que designa *português popular escrito* entre pessoas que têm o ensino fundamental (o antigo primeiro grau) como escolaridade máxima.

Edith Pinto lamenta a ausência de uma demanda documental significativa à avaliação criteriosa da produção escrita nesse universo particular. Ainda que o acesso a uma escolaridade mínima lhes conceda o rótulo de *alfabetizados*, tais indivíduos não têm a escrita enquanto prática cotidiana. Para a autora, “seu grau de instrução – primário – não lhe proporciona o instrumental necessário para o desembaraço no manejo da língua escrita; e sua profissão ou ocupação não requer nem estimula o hábito de escrever” (PINTO, 1986: 60).

Nessa última etapa de trabalho, as cartas interpessoais constituíram o único referencial significativo aos estudos da pesquisadora, em que pese toda distância cronológica que fez esse gesto ser mais contundente em outros séculos. Um atestado de que o acesso democrático à escrita extrapola, efetivamente, a conquista rudimentar do código alfabético.

- O texto, em todas as suas implicações, é a essência do ensino produtivo. Conforme Ducrot e Todorov (1972: 317), “por oposição a todo uso comunicativo e

representativo – portanto re-produtivo – da linguagem, o texto é aí definido essencialmente como *produtividade*”.

A partir dessa afirmativa, podemos esclarecer que a compreensão da *produção textual*, no âmbito do que aqui compreendemos *ensino produtivo*, não mantém uma relação de sinonímia com o termo *redação*, convencionalmente utilizado para designar a lida com a escrita no ensino perpassado pelos ideais funcionalistas ou prescritivistas.

No Brasil, tal distinção conceptual é recorrente nos artigos do professor e pesquisador em Lingüística João Wanderley Geraldi. Numa síntese preliminar, o professor costuma salientar que “(na redação), produzem-se textos para a escola, (enquanto que no âmbito da produção de textos), produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1993:136).

Na assertiva supra, o objetivo é apontar o contexto enunciativo como fator constitutivo da escrita textual em seu primado de ação eminentemente interativa. Por outros termos,

para produzir um texto é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1993: 137).

Em tal proposta, é nítida a diferença em relação à redação eventual, cujo fomento esporádico nas aulas que privilegiam o ensino descritivo-prescritivo serve apenas para mensurar a capacidade do aluno em *re-produzir* a norma culta, passando despercebidas as motivações ideológicas propulsoras de suas escolhas lingüísticas, de seu próprio gesto de escrever um texto. Os desvios dessa norma são vistos como erros e não há a preocupação com investigações acerca das recorrências que subvertem esse padrão

hegemônico.

Retomando o exemplo da pesquisa de Edith Pinto, vemos que a produção escrita nas cartas interpessoais, enquanto *evento de letramento*, e, mais especificamente, enquanto diagnóstico da língua escrita brasileira, é tão relevante quanto o legado literário dos grandes mestres ou o registro do cotidiano propiciado pelo jornalismo. Tais cartas configuram uma produção escrita cuja *intencionalidade* está objetivamente demarcada, e isso é significativo por constituir um dos recursos de interação para determinado segmento social.

Em síntese, o ensino produtivo, voltado à consolidação do letramento, busca a superação do paradigma da escrita enquanto redação escolar, trabalhando pedagogicamente os principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto. Nesse patamar, considera-se o texto – e não a palavra ou a frase isolada – como unidade básica de manifestação da linguagem.

3.1. Letramento e fatores de textualidade

Para alicerçar a proposta do letramento e vislumbrar seus resultados, é importante conhecer e propiciar o conhecimento dos fatores que fazem com que um texto seja um texto, isto é, entender com maior nitidez teórico-metodológica os elementos circunstanciais de que nos fala João Wanderlei Geraldi. Importa-nos conhecer os fatores responsáveis pela textualidade, na escrita contemporânea.

O estudo de ampla aceitabilidade voltado para essa questão, e que aqui nos serve de referência, foi desenvolvido inicialmente na Alemanha, por Robert Beaugrande e

Wolfgang Dressler. Tais autores apontam como padrões ou critérios de textualidade a coesão e a coerência (centrados no texto); a informatividade, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e aceitabilidade (centrados nos usuários) (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981). Uma taxinomia cujo objetivo é justamente contribuir à superação da assimetria secular entre o progresso da tecnologia da escrita e os entraves à ampliação do uso lingüístico dessa tecnologia nas sociedades.

O pressuposto dos critérios centrados nos usuários assegura o entendimento de que uma gama de circunstâncias extratextuais é relevante à produção textual, de modo a inviabilizar um sistema ideal e apriorístico para tal prática. Dessa forma, os cânones da norma padrão culta não configuram a única possibilidade de articulação da escrita. Outros modelos podem ser legitimados em função dos objetivos concretos desencadeadores desse fazer lingüístico.

Já os fatores centrados no texto relativizam a compreensão da escrita enquanto linguagem, na sua dimensão interativa. O texto deixa de ser visto enquanto mera justaposição de palavras e frases *corretas*, do ponto de vista das normas gramaticais. A coesão e coerência textuais ampliam a elaboração lingüística, em textos escritos, por instituir sentidos para escolhas e usos de elementos enunciativos em que importa, principalmente, a comunhão interativa.

4. Alfabetização ou letramento? dimensionando didática e

pedagogicamente a produção jornalístico-textual

Em seu livro “O segredo da pirâmide: por uma teoria marxista do jornalismo”, Adelmo Genro Filho afirma:

Em geral, as teorizações acadêmicas acerca da produção do texto jornalístico oscilam entre a obviedade dos manuais, que tratam apenas operativamente das técnicas, e as críticas puramente ideológicas do jornalismo como instrumento de dominação (GENRO FILHO, 1989:13).

Tal excerto efetivamente sintetiza uma tendência pedagógica acerca da produção textual, no âmbito da formação em jornalismo. A partir dessa assertiva, o autor assinala o quanto a literatura acadêmica reitera a concepção de linguagem enquanto sistema ideal, passível de prescrições normativas para *representar* o mundo, sendo as contingências situacionais um adendo (ideológico), dissociado da execução técnica do texto.

Os indícios desse olhar fragmentado em direção ao texto jornalístico são visíveis em publicações hodiernas, que têm as características dos tradicionais *manuais de estilo*, o receituário acerca de como fazer uma *boa redação*. Tais publicações mantêm o tom imperativo das prescrições abstratas e descontextualizadas, conforme o exemplo transcrito na seqüência:

Quem escreve não pode encher lingüiça o resto da vida.(sic). É preciso saber exatamente a hora de dizer adeus. Quando terminar de dar ao leitor um novo material, construa um final compatível ou resuma o que já foi dito. Feito isto, pare.(BOAS, 1996: 21).

O contraponto são as críticas ainda tímidas à didática prescritiva que permeia o

trabalho com produção textual, principalmente quanto a impossibilidade de engendrar sentidos mais precisos para um fazer matizado pela desarticulação. O trecho transcrito abaixo, segundo o autor, traduz uma situação comum no cotidiano dos cursos de jornalismo:

Ao tentar reproduzir em sala de aula o ambiente de uma redação, o docente solicita ao aluno que elabore o texto e deixe para um hipotético editor a tarefa de redigir o título. Como a figura do editor não existe em sala de aula, o texto é elaborado meio que atropeladamente, sem que o aluno seja sequer levado a pensar em que título teria sua matéria antes de redigi-la (ZANOTTI, 1999: 45).

O cenário que entrevemos a partir desses recortes, leva-nos a defender a pertinência das críticas de Genro Filho à reiteração da concepção cartesiana e abstracionista do jornalismo. Um alerta que ora consideramos porque tem como ponto de partida justamente a materialidade lingüística imanente a essa atividade: a produção do texto jornalístico.

Para o autor, o jornalismo é uma *forma singular de conhecimento* cujas marcas ideológicas são intrínsecas a sua tessitura. Um postulado que se avizinha de nosso percurso à medida que flagramos a perspectiva sócio-interativa do texto como algo que lhe é constitutivo.

Assim, mediante tal prisma, não há espaço para o mito da objetividade (ou imparcialidade) em jornalismo. Pelo contrário, há o axioma da subjetividade perpassando essa narrativa do cotidiano. A evidência de sujeitos que interagem a partir da materialidade textual deixa de ser um adendo perverso, a ser evitado mediante a exclusão de recursos pontuais e lingüisticamente isolados, como a adjetivação, para constituir o

cerne do jornalismo na conjuntura da sociabilidade. Com efeito, “até a notícia dita objetiva, construída com informação ‘pura’, *hard*, como se diz no jargão de inspiração americana, resulta de seleções e exclusões deliberadas, controladas pela competência opinativa do jornalista”. (CHAPARRO, 2001:113) (grifos do autor).

O olhar inquiridor que Chaparro e Genro Filho direcionam ao mito da objetividade jornalística é propício ao questionamento da dicotomia teoria e prática, tão tradicionalmente preservada no âmbito da formação em jornalismo.

As notações prescritivas dos *manuals* e a compreensão meramente instrumental da ideologia resvalam no campo de uma abstração intangível, se estudadas como propriedades compartimentadas de um fazer jornalístico ideal, e não necessariamente real. Convenções técnicas e experiências interativo-subjetivas se interpenetram na plenitude da textualidade jornalística disposta cotidianamente em todas as mídias. Mais uma vez, conforme Chaparro (2001:26), “os protagonistas da atualidade, e, portanto, do relato jornalístico, não são os jornalistas, mas quem produz os fatos e as falas da transformação e os que sofrem os efeitos das transformações”.

Tais inquietações, oriundas de reflexões no campo do jornalismo acerca da insuficiência do idealismo racional no fomento à produção de textos, nos encaminham a ponderações em torno da pertinência do letramento e noções lingüísticas afins para o trabalho pedagógico com o texto jornalístico.

De imediato, entrevemos tal enlace teórico-pragmático considerando que, sob a noção do letramento, a competência para a escrita textual implica num exercício interativo contínuo, jamais circunscrito ao conhecimento das convenções metalingüísticas. Conforme salienta Tuchman(1983:118), é importante considerar os

atributos formais dos relatos informativos não como fenômenos autônomos, mas situando-os dentro das condições de produção nos quais eles foram concebidos.

Essa circunstância nos parece fundamental, considerando a formação em jornalismo um contexto pedagógico que aciona saberes em tese já repertoriados, no mínimo, nas etapas do ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo que aponta a competência para articulação do texto escrito como constitutiva da própria condição de ser jornalista.

A concepção da aprendizagem enquanto *processo*, subjacente ao termo letramento, desfaz, a priori, a *ideologia do dom*, tão primaz na construção da aura mítica para a competência com o manejo da linguagem escrita.

No âmbito específico dos cursos de jornalismo, essa desmistificação permite desde a compreensão das várias demonstrações subjetivo-contextuais de (in)competência, chegando a utilização didaticamente planejada da leitura e da produção de textos jornalísticos, bem como a avaliação pedagogicamente criteriosa da (in)capacidade de cada sujeito em conduzir sua própria trajetória de produtor de textos escritos nas situações plurais de sua vivência com notícias durante e após a etapa da formação profissional.

As reflexões em torno do paradigma de textualidade subjacente a escrita jornalística à luz do que ora entendemos por letramento permite-nos, enfim, uma contextualização pedagógica dessa questão, no momento em que o debate em torno do fazer jornalístico se desloca dos meios para as mediações, ou seja, do jornalismo enquanto mera representação da realidade para as articulações sócio-interativas que condicionam essa *representação* (MARTIN-BARBERO, 1997: 282).

Consideramos, então, desde já, que há múltiplas possibilidades pedagógicas no

trato com a questão da produção textual, tendo em vista a pluralidade dos sujeitos envolvidos, bem como a diversidade de circunstâncias que perpassam essa relação de ensino-aprendizagem.

Assim, na seqüência do presente trabalho, estabelecemos uma relação entre o aporte teórico aqui exposto e os espaços em que flagramos a predisposição pedagógica em trabalhar a produção do texto jornalístico, a saber: as propostas curriculares e as interações em sala de aula. Nesse percurso investigativo, buscaremos ampliar o entendimento das seguintes questões:

1. Que elementos conjunturais, inerentes, por exemplo, à formação do professor, às propostas curriculares, às expectativas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, condicionaram a predominância de um ensino essencialmente legitimador da produção escrita eventual, vinculada às notações prescritivas dos *manuals de redação*?
2. Por outro lado, com o advento da chamada flexibilidade curricular, podemos efetivamente vislumbrar novas possibilidades de trabalho pedagógico com produção de textos em cursos de jornalismo?

CAPÍTULO DOIS

A ESCRITA NO CONTEXTO DOS CURRÍCULOS DE JORNALISMO

*Contar é muito difícil. Não pelos anos que se passaram.
Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer
balancê, de se remexerem dos lugares. (Guimarães Rosa)*

A

inda que a produção do texto verbal seja uma tarefa das mais recorrentes entre aqueles que se propõem a fazer jornalismo, a vivência com a escrita nos cursos para formação de jornalistas nunca se caracterizou por um *continuum* de ações pedagógicas e didáticas específicas e convergentes.

Também nesse particular, a presença/ausência dos conteúdos voltados à produção de textos se consubstancia a partir de um mosaico de circunstâncias que perpassam o entendimento da escrita, ora enquanto *representação* do mundo e do pensamento, ora como *instrumento* de comunicação e ainda enquanto *lugar de interação* social.

Por conseguinte, para melhor entendermos a lida com a escrita nos cursos de jornalismo, é necessária antes de tudo uma avaliação diacrônica da questão, que permita a compreensão desse processo a partir de sua localização numa conjuntura histórica significativa.

No presente trabalho, tal avaliação tem como ponto de referência os **currículos** adotados em cursos de jornalismo. A idéia é buscar nos interstícios das propostas curriculares os primeiros indícios para um entendimento dessa vivência com o texto escrito, na conjuntura específica dos cursos de jornalismo brasileiros.

Mesmo tendo em mente a advertência de Meditsch(1992a: 65), para quem “uma idéia é sempre diferente de seu resultado na prática e, por isso, uma análise histórica feita através dos currículos deve ser realizada com cuidado, pois diz mais de intenções passadas do que de resultados concretos”, acreditamos que aqui não podemos prescindir desse caminho de contextualização da escrita nos cursos de jornalismo, até mesmo por força dessas limitações inerentes ao confronto entre intenções e vivências.

Assim, é mister considerar os trâmites legais que permitiram o funcionamento dos cursos, para entender que, efetivamente,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.
(MOREIRA & SILVA, 1994: 7, 8).

Em nossa pesquisa, os currículos foram alternativas valiosas à própria constituição do objeto de investigação e ganharam dimensão quando articulados com a

observação participante, nossa segunda estratégia de avaliação do assunto que ora tratamos.

Veremos que o pressuposto da produção de textos jornalísticos nas escolas aparece ora pulverizado nas propostas genéricas voltadas ao manuseio das “Técnicas de jornal”, ora sob a nomenclatura de disciplinas e/ou matérias como “Redação de Jornalismo”, “Técnicas de Codificação em Jornalismo”, “Redação e expressão oral”, “Técnicas de reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalísticas...”. Uma diversidade de rótulos carregada de significados, perceptíveis a partir da avaliação dos contextos em que foram concebidos.

Tomando como critério toda legislação que dispõe sobre a formação dos currículos, Laurenti (2002:01) elencou três fases para o curso superior de Jornalismo no Brasil. Para a autora,

A primeira fase teve início em 1946 quando, por intermédio do Decreto 22.245, de seis de dezembro, o currículo foi organizado para o curso de Jornalismo previsto para a Faculdade de Filosofia a que se subordinasse. Essa fase se dilatou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu o Currículo Mínimo para cursos superiores.

A segunda começou com a criação do primeiro Currículo Mínimo para o curso de jornalismo, fixado pelo Parecer nº 323/62 e finalizou quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que deixou de instituir a figura do Currículo Mínimo, assegurando às universidades a atribuição de fixar os currículos de seus cursos(...)

A terceira e última fase teve início com a aprovação do Parecer

CNE/CES n° 492, de 03 de abril de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Comunicação Social.

Utilizamos essa segmentação como ponto de referência para nossa abordagem histórico-curricular, de modo que, neste capítulo, consideramos as duas primeiras fases dos cursos.

À guisa de favorecer uma melhor compreensão do sentido da escrita nos diversos momentos curriculares, as deliberações legais são confrontadas com os registros das consequências didático-pedagógicas de cada proposta, que nos chegaram pela pesquisa bibliográfica, e também mediante depoimentos de professores, coletados em entrevistas, nos casos em que tal recurso foi viável.

Mas antes de apreciarmos os currículos brasileiros, contextualizamos os cursos de jornalismo no cenário mundial, a partir do resgate histórico dessa iniciativa nos Estados Unidos e na Europa. A síntese alocada no item subsequente tem como justificativa sua relevância à compreensão da realidade nacional, que virá a posteriori.

1. Em face de um momento inaugural

A história assinala o início do século XX como bastante significativo ao ensino de jornalismo, uma vez que nesse período ocorre a implantação dos primeiros cursos em nível superior nessa área, tanto nos Estados Unidos como nos países europeus.

Nos Estados Unidos, após algumas tentativas de pouca relevância ainda no século XIX, os cursos se consolidariam a partir de 1908, como resultado de iniciativas privadas, a principal delas creditada ao empresário Joseph Pulitzer, que na época já intuía a necessidade de uma formação mais ampla para o exercício da profissão (NUZZI, 1992: 20,1). Antes disso o estudo do jornalismo ocorrera, preferencialmente, ora em cursos técnicos de nível secundário, ora nos chamados *cursos artesanais*, ou ainda constituía um adendo de outros cursos superiores.

Segundo Fatorello (1967:155), desde o início, os Cursos de Jornalismo americanos apregoavam ter como lastro “a teoria e a prática”, algo observável já na proposta curricular. Em Columbia-Missouri, por exemplo, o primeiro currículo prescrevia os seguintes conteúdos:

Na primeira parte do curso eram oferecidas: língua e literatura, política, sociologia, história geral, história da pátria, economia, história e princípios de jornalismo, legislação de imprensa, administração de jornal e publicidade.

Reportagem, secretaria, chefia de redação e prática laboratorial eram os conteúdos ministrados na fase final da formação. Todo o trabalho acadêmico na etapa das disciplinas práticas convergia para o “University Missourian”, uma publicação diária - que ainda existe nos dias de hoje - totalmente planejada e executada pelos alunos.

Essa filosofia de ensino baseada no oferecimento de conteúdos designados como “teóricos” e “práticos” não se transforma em regra: à exceção da Rússia, cujos registros apontam um padrão similar ao americano, na maioria dos países da Europa predomina a supremacia da teoria em detrimento da prática, no tocante ao ensino de jornalismo. Acerca disso, Rizzini (1953:41) salienta:

em geral, o ensino nesses países é mais acadêmico do que profissional, não indo a parte prática além de exercícios de redação. Eram, por exemplo, puramente teóricas as escolas pertencentes a 16 universidades alemãs de antes da guerra. (grifo nosso)

Tal constatação acabou tornando consensual o registro das diferenças entre os cursos americanos e europeus. Fattorello (1967: 160-1), por exemplo, ao avaliar as intenções dos países em incentivar os Cursos de Jornalismo, enfatiza essa distinção entre o ensino europeu e americano, no início do século XX, ressaltando que

Nos Estados Unidos se considera que um curso de jornalismo deve estar baseado em um amplo conhecimento das artes liberais e das ciências, das línguas, da economia, da história e da literatura, das ciências políticas, da filosofia, da psicologia e da sociologia. O estudante americano deve, além disso, saber como se redige um artigo, deve conhecer a responsabilidade social do jornalista e seguir cursos teóricos

e práticos sobre a matéria jornalística. As escolas e faculdades americanas (dispõem) de máquinas de impressão e de composição para que os estudantes possam administrar mais adiante um jornal próprio(...)

Na Europa, as instituições tiveram programas e desenvolvimento bem distintos. Estritamente científicas, as instituições universitárias européias se ocuparam, desde o princípio, da história e da legislação do jornalismo. Tradicionais em respeitar um ensino áulico, desprezaram, pode-se dizer, todo aspecto de caráter prático.

Um olhar mais atento poderá concluir, entretanto, o quanto essas diferenças são apenas aparentes.

Partamos primeiro do argumento utilizado para demarcar a diferença: como podemos entrever nesses excertos de Rizzini e Fatorello, a formação universitária em jornalismo é marcada pela dicotomia teoria/prática já em sua gênese curricular. Mesmo no Instituto americano de Missouri, que se propõe a alocar desde o início as duas possibilidades de conhecimento, o fosso é visível até pela ausência de disciplinas intermediárias entre a etapa de *formação humanística* e a confecção do *Jornal laboratório*, incluindo-se aí aqueles conteúdos voltados à escrita. Nesse primeiro momento, trata-se de garantir o **paralelismo** entre teoria e prática, sem que isso implique numa **fusão** entre as vertentes da ciência e da técnica.

Assim, nessa fase, a parte teórica privilegiou os conceitos cognitivos do homem em sociedade, enquanto que a prática, inclusive a produção de textos, resultava apenas do “aprender fazendo”, e nunca da reflexão crítico-científica acerca dos meandros intervenientes nesse pragmatismo.

Por outro lado, os cursos da Europa não fomentam a aplicabilidade de conceitos científico-filosóficos às situações concretas do trabalho jornalístico, reiterando a tradição

de suas universidades em apenas “*pensar sobre*” e atestando, também nesse contexto, o abismo entre prática e teoria. Somente a partir de 1965, uma filosofia de ensino calcada na trilogia “saber, saber fazer, saber ser” teria a intenção de redimensionar esse padrão europeu do ensino (BENITO, 1967: 30), conforme veremos em páginas subseqüentes.

Desse modo, “os exercícios de redação”, mencionados por Rizzini, que em tese poderiam exemplificar uma tentativa de mediação entre reflexões teóricas e o desempenho efetivo do jornalismo, ao contrário disso, reiteram uma preocupação pouco criteriosa do ensino europeu da época com essa prática: a *redação* ocorre fora de um processo pedagógico específico, caracterizando aquilo que Geraldi (1994) designou como *tarefa episódica* no cotidiano escolar, pouco significativa no cômputo geral da aprendizagem.

Essa ausência de disciplinas voltadas a uma prática reflexiva da linguagem escrita, verificável tanto na Europa como nos Estados Unidos, exemplifica a tradição da época em se trabalhar a linguagem em moldes meramente prescritivos, sem a atenção devida aos aspectos histórico-cognitivos intervenientes na perspectiva do ensino produtivo, que redimensiona o sentido da produção de textos.

No capítulo anterior vimos que as reflexões em torno da capacidade humana de produzir textos escritos ganharam relevância no ocidente em meados do século XX e até serem convertidas em propostas didático-pedagógicas efetivas afigurava-se a concepção da escrita que reiterava a “ideologia do dom”. Por conseguinte, a escrita textual era vista como resultado de um *espontaneísmo assistemático*.

Estabelecendo uma relação entre essa concepção mítica e as propostas

pedagógicas para o jornalismo, temos um segundo argumento em favor das similaridades entre o modelo europeu e o modelo americano de ensino: ambos carregam o pressuposto da linguagem enquanto mera *representação* do mundo, ainda destituída de seu sentido constitutivo do próprio homem e da própria sociabilidade. Nessa perspectiva, são inexoráveis as lacunas para um trabalho mais consistente com a escrita, tanto diante da tendência empirista americana como frente à tradição propedêutica européia.

Para concluir nossa revisita aos pioneiros, retomemos um dado particular da proposta curricular do Instituto de Missouri que aponta a adoção dessa concepção cartesiana de linguagem e ensino de língua escrita nos cursos de jornalismo: a disciplina *Língua e Literatura* aparece na etapa inicial da formação totalmente dissociada da etapa final, que pressupõe a necessidade da produção de textos para o jornal-laboratório.

A própria nomenclatura escolhida para a disciplina deixa entrever a predominância da metalinguagem e a supervalorização da Literatura enquanto expressão verbal: a *Língua* voltada ao repasse de regras da gramática normativa, sem a necessária aplicabilidade em situações concretas de uso escrito ou falado, e a *Literatura* como forma incontestada do *bem escrever*, que deveria ser a referência ideal para várias situações, sendo, de fato, o paradigma da expressividade jornalística daquela época.

Em tal articulação curricular, estava subjacente a idéia de que o aluno poderia prescindir do exercício intermediário de produção textual, ou seja, do processo contínuo que norteia a proposta de ensino produtivo. Partindo desse princípio, a prática laboratorial, mais à frente, pode ser tão episódica quanto a redação européia mencionada por Rizzini, pois que viável apenas mediante o domínio da norma padrão culta, *aprendida* em moldes conceptuais, abstratos, em *Língua e Literatura*.

Na sequência, veremos como essa concepção de linguagem se enraizou nas

propostas curriculares brasileiras, tanto nos momentos voltados ao humanismo europeu como nas etapas que privilegiam o pragmatismo americano.

2. O contexto brasileiro (1946-1962)

A luta pela criação do curso de jornalismo no Brasil partiu inicialmente da Associação de Imprensa, hoje Associação Brasileira de Imprensa – ABI, que oficializou essa reivindicação num Congresso realizado em 1918.

A ABI catalisava as idéias de alguns jornalistas, sindicalistas e intelectuais que, diante da ausência de uma política de valorização profissional em contraste com a evidência de um mercado editorial promissor, pressentiam no diploma um argumento de peso na luta por melhores salários. Reivindicavam, então, uma qualificação sistemática, uma vez que, na época, os poucos jornalistas com diploma superior eram egressos dos cursos de Direito.

Nos anos 40, cerca de duzentos e cinquenta jornais já eram regularmente publicados em todo o país. Bahia (1964: 97), citando um relatório da UNESCO, salienta que tais periódicos tinham uma circulação irrisória, comparando aos padrões internacionais. Entretanto, um bom número deles tentava uma consolidação, não apenas em vista dessa periodicidade regular, mas também a partir dos investimentos cada vez mais altos e mais freqüentes na aquisição de equipamentos, na manutenção de correspondentes internacionais, na ampliação de um fazer jornalístico que paulatinamente

superava a fase artesanal.

A maioria dos periódicos não conseguiria essa consolidação, mas a reivindicação por um curso de nível superior levaria, enfim, o presidente Getúlio Vargas a criar o curso de Jornalismo, no ano de 1943, em plena vigência da ditadura do Estado Novo.

Entretanto, as decisões do Estado no tocante à educação eram extensivas às questões pedagógicas, de modo que a autorização para criação de um curso não implicava no seu funcionamento imediato. Ao contrário de outros países, cujas escolas tinham autonomia para criação de seus currículos, aqui no Brasil, uma propositura governamental deveria regulamentar os cursos.

Por conseguinte, somente a partir do Decreto nº 22.245, de 06/12/1946, já no governo Gaspar Dutra, o curso de jornalismo saíria do papel: o primeiro currículo instituído a partir desse decreto deveria ser recebido sob a égide da “imposição máxima”, ou seja, deveria ser implementado na íntegra pelas instituições de ensino que se dispusessem a oferecer o curso (LAURENTI, 2002:207).

Os pioneiros idealizadores pretendiam ter nos cursos brasileiros a perspectiva teórico/prática, algo similar ao padrão norte-americano. Todavia, quando se tem aprovado o primeiro currículo, mediante o qual os cursos de jornalismo começam a ser efetivamente implantados, o que se percebe é a tendência do modelo europeu, caracterizado pelo predomínio das disciplinas teóricas.

Assim, nessa primeira fase, vamos nos deparar com cursos de jornalismo que obrigatoriamente funcionam vinculados a Faculdades de Filosofia, por força de uma exigência da legislação federal. Esse é um dos indícios de que nas instâncias do governo se pretendia uma formação pautada muito mais nas questões ético-sociais em detrimento da formação técnico-editorial.

Alguns autores explicariam esse fato a partir de argumentos extra-escolares.

MELO (1985a: 61), por exemplo, ressalta:

A explicação da ênfase a esses aspectos éticos, jurídicos e filosóficos está no panorama político e social do Brasil, em 1945. Com o fim do Estado Novo, havia interesse no processo de redemocratização e no alinhamento nacional com as forças antifascistas que saíram fortalecidas da II Guerra Mundial.

O fato é que a luta pela implantação dos cursos teve como argumento inicial a ampliação cada vez mais evidente do mercado de trabalho e conseqüente necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, mas os quatro currículos instituídos por Decreto presidencial foram emblemáticos em apontar a predominância daquilo que a literatura acadêmica costuma designar como *formação humanística*, mediante uma justaposição aleatória de disciplinas.

A prática deveria ficar circunscrita ao estágio obrigatório em organizações jornalísticas, fora da escola, a partir de uma única disciplina, *Técnicas de jornalismo*. Ao curso, com duração de três anos, caberia adotar o seguinte currículo:

1ª série	2ª série	3ª série
Português e literatura	Português e Literatura	Português e Literatura
Francês ou Inglês	Sociologia	Psicologia Social
Geografia Humana	Política	Economia Política
História da Civilização	História do Brasil	Noções de Direito
Ética e Legislação de Imprensa	História da Imprensa	Org. e Adm. de Jornal
Técnica de Jornalismo	Técnica de Jornalismo	Técnica de Jornalismo

A cada uma dessas séries, deveriam ser acrescentadas duas disciplinas dentre um grupo preestabelecido de eletivas, todas de cunho teórico-humanístico.

Comparando a essa primeira, a segunda e terceira propostas curriculares apresentavam mínimas variações: a obrigatoriedade das disciplinas Inglês e Francês (anteriormente apenas um idioma estrangeiro era obrigatório) e a inclusão da disciplina Radiodifusão são as mudanças do segundo currículo, instituído pelo decreto 24.719/48; na terceira proposta, presente no Decreto 26.493/49, as disciplinas Inglês e Francês deixam de ser ambas obrigatórias (os alunos voltam a escolher apenas uma para integralização curricular). E a disciplina “Prática de imprensa” se junta a já existente “Técnica de jornalismo” para ampliar o *aperfeiçoamento técnico*.

O currículo proposto pelo decreto nº 28.923/50 é uma resposta tímida às críticas feitas a essa perspectiva predominantemente humanística dos três currículos anteriores. Ainda com duração de três anos, a diferença é que o novo currículo propunha uma parte básica, comum a todos os alunos nos dois primeiros anos, e uma segunda parte, o terceiro ano, em que o aluno poderia escolher um dentre três grupos de disciplinas que lhe eram apresentados. Em cada uma das opções para o terceiro ano, foi incorporada outra disciplina de cunho técnico que iria somar-se à *Técnica de jornal*, ainda presente no currículo desde a primeira série. Assim:

1ª parte

1ª série

Técnica de Jornal
Ética, História e Legislação de Imprensa
Administração de Jornal

2ª série

Técnica de Jornal
Publicidade
L. Portuguesa e Lit. de Língua Portuguesa

História da Civilização
 Língua Portuguesa e Literatura de L. Portuguesa
 Geografia Humana

História do Brasil
 História Contemporânea
 Geografia do Brasil

2ª parte

3ª série

3ª série

(opção A)

Radiojornalismo ou Tec. de Periódico
 Sociologia
 Economia
 Política e Administração Pública
 Criminologia
 Técnica de Jornal
 Técnica de Jornal

3ª série

(opção B)

Radiojornalismo ou Tec. de Periódico
 História das Artes
 Literatura de Língua Portuguesa
 Literatura Contemporânea

(opção C)

Radiojornalismo
 Int. à Educação
 Psicologia Social

Técnica de Jornal

Podemos perceber claramente que, ao menos do ponto de vista da proposta curricular, não se entendia como fundamental à formação do jornalista brasileiro um trabalho sistemático específico com a produção de textos.

As disciplinas “Português” ou “Língua Portuguesa”, embora presentes em todos os currículos e em todos os anos letivos, não se faziam acompanhar de recomendações para um trabalho na perspectiva do fomento à escrita textual, o que nos faz entrever a tendência do ensino de *Língua* pautado nas regras gramaticais.

Por outro lado, as nomenclaturas genéricas de “*Técnicas de Jornal*” e/ou “*Técnicas de Periódico*”, carregavam o pressuposto da miscelânea de assuntos relativos ao fazer jornalístico. Uma amplitude de informações imprescindíveis, onde o fomento à escrita textual passa a ser facultativo. O professor Luís Silveira, da Faculdade Cásper

Líbero, trata das dificuldades até mesmo bibliográficas na lida com tal disciplina. Dentro da justificativa ao seu programa de Técnica de Jornal, para o ano de 1953, o professor salienta:

Na regência da cadeira de Técnica de Jornal, que é a disciplina básica do curso respectivo, temos desenvolvido nas primeiras e segundas séries, programas ainda em fase experimental. Trata-se de matéria que ainda não tem literatura em língua portuguesa. Não existe livro metódico nem ensaios que prestem ao ensino subsídio proveitoso (SILVEIRA apud MELO, 1974:23).

Tal dificuldade o professor tenta resolver reiterando a influência européia nessa primeira fase dos cursos brasileiros:

Essas dificuldades e deficiências temos suprido com a valiosa contribuição da Faculdade de Jornalismo da Universidade Internacional ‘Pro-Deo’ para as Ciências da Opinião Pública de Roma. O material que temos recebido desse notável instituto de ensino superior, de alto conceito universal, é que nos tem guiado na orientação do ensino da cadeira de Técnica de jornal (SILVEIRA apud MELO, 1974:23).

Considerando a assertiva de Laurenti (2002: 281) para quem “o currículo demonstra uma ‘intencionalidade’ do que se propõe em termos de ‘conhecimentos’, que será garantida, em princípio, na elaboração do programa e, posteriormente na atuação do professor em sala de aula”, podemos depreender que, propostas como “Técnicas de Jornal”, permeadas sob o signo do genérico e da imprecisão, realmente dificultam um planejamento claramente demarcado com as questões relativas ao fazer jornalístico.

No que diz respeito à produção de textos, um trabalho pedagógico específico foi reclamado à época da vigência desses currículos. Rizzini(1953:51), sob o argumento de que, em jornalismo, se prenuncia uma necessidade do conhecimento especializado, sugere:

Se as especializações se arredam para um futuro, que desejamos próximo, algumas pequenas modificações, de grandes conseqüências, poderiam ser desde logo examinadas. Um desdobramento impõe-se sem demora: o da cadeira de Técnica de Jornal em cadeira de Redação e de Reportagem. Presentes em todos os anos e grupos, a primeira enfeixaria Redação, propriamente dita, e mais Secretaria, e a segunda, Reportagem e Entrevista, que deveriam então ser estudadas separadamente, como se fossem disciplinas autônomas.

Rizzini (1953:52) ainda adverte sobre a ineficiência desses conteúdos, se continuarem sob a proposta do enfoque genérico:

Tipicamente profissionais, as duas aviltadas cadeiras, atualmente componentes de Técnica de Jornal, perderão sua eficiência se não forem cem por cento objeto de treinamento contínuo.

Sua explanação chega a incluir sugestões acerca do conteúdo programático das disciplinas sugeridas:

No estudo teórico e sobretudo prático da redação entrariam editoriais, comentários, tópicos, cabeças, notas, crônicas, resumos, cuja variedade é infinita, indo desde o artigo de fundo e a colaboração assinada até a crônica de cinema, esportiva ou mundana, e ainda traduções e utilização da correspondência e do serviço telegráfico.

Na conclusão desse tópico, o autor enfatiza o motivo de suas críticas e sugestões:

As três turmas, já formadas (no curso de Jornalismo, da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro), não tiveram sombra de treino profissional (RIZZINI, 1953:54).

Tal registro de quem à época era professor e jornalista ocorre ainda no contexto

da predominância do jornalismo impresso. Esse dado é bastante significativo, pois, nos anos 50, a especificidade da *Redação e Reportagem* era então uma forma nobre de assinalar uma maior preocupação com a qualidade de ensino: ao salientar que os alunos egressos da Faculdade Nacional não estavam desfrutando do treino profissional nas empresas, Rizzini mostra o quanto esse intercâmbio escola-mercado de trabalho se limitava aos ditames da legislação vigente, já naquele tempo.

Nessa época, ampliar a lida com produção de textos, mediante disciplinas intermediárias entre a teoria e a prática laboratorial, já é observável nos cursos americanos. A difusão de novos modelos assinala então a sintonia americana com uma nova tendência, a valorização da confluência entre ciência e técnica. Tal perspectiva pedagógico-instrumental consolidou-se nos anos 60, a partir do que era então desenvolvido na Escola de Jornalismo da Universidade de Columbia-Nova York, por exemplo. No currículo daquela instituição podiam ser encontradas “Redação de Reportagens para Diários e Revistas” e “Redação de Editoriais e Artigos em Geral” (BAHIA, 1964: 112,113), disciplinas representativas desse novo momento.

Entre nós, as informações acerca dessa possibilidade serviam de argumento para que voltassem as reivindicações ao modelo americano, entendido como ideal às escolas brasileiras, em vista de sugerirem uma maior investida no fazer jornalístico propriamente dito. É esse, então, o panorama que marca o início da segunda fase dos cursos, a partir da implantação dos chamados “currículos mínimos”.

3. O fazer textual na conjuntura da primeira LDB: o primeiro currículo mínimo

O ano de 1961 assinala um momento histórico na educação brasileira, tendo em vista a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista constitucionalmente desde 1946. A LDB nº 4.024/61 foi promulgada no governo de João Goulart, com cento e vinte artigos, sendo vinte deles dedicados à educação superior.

Dentre as inúmeras novidades na organização da educação brasileira, propiciadas por essa nova instância legislativa, destacamos a criação do CFE – Conselho Federal de Educação, órgão que,

Não apenas fiscaliza, mas elabora normas para uso do sistema, assessora nos assuntos de sua competência o Ministro da Educação e o Presidente da República, além de ser o intérprete privilegiado da Lei de Diretrizes e Bases (SOUZA, 1991:51).

Ao CFE cabia, portanto, a formalização dos *currículos mínimos*. Na prática, essa nova propositura significava que os cursos superiores poderiam funcionar a partir de um elenco de *Matérias obrigatórias*, deliberadas pelo Conselho, a serem desdobradas em *disciplinas* na formação de um currículo pleno. Os currículos seriam então deferidos sob o critério da *imposição mínima* do governo federal (LAURENTI, 2002:208).

O curso de jornalismo teve seu primeiro *currículo mínimo* homologado em 1962, pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro. Esse *currículo mínimo* foi proposto mediante o Parecer nº 323/62, assinado pelos conselheiros Celso Cunha e Josué Montello. As disciplinas (ou matérias) obrigatórias, a serem adotadas nas escolas, a partir de 1963, foram agrupadas em três categorias: gerais, especiais e técnicas.

Dessa forma, as **Disciplinas Gerais** seriam:

Cultura Brasileira

História e Geografia do Brasil

Civilização Contemporânea

Estudos Sociais e Econômicos

História da Cultura Artística e Literária

Como **Disciplinas Especiais** foram propostas:

Português e Literatura de Língua Portuguesa

Uma língua estrangeira moderna (instrumental)

Ética e Legislação da Imprensa

História da Imprensa (compreendendo os demais meios de difusão)

E finalmente no elenco das **Disciplinas Técnicas** estavam:

Técnica de Jornal e Periódico

Nesse *currículo mínimo*, ficou determinado que as disciplinas técnicas deveriam compreender uma parte prática de jornalismo “a título de treinamento” com estágio em redação de jornal, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade. Às escolas caberia ainda o incentivo a cursos de datilografia, estenografia e fotografia.

Além disso, “uma parte prática de redação” deveria compor as matérias “Técnica de Jornal e Periódico” e “Técnica de Rádio e Telejornal”. Outro ponto de destaque nessa proposta foi a recomendação de um “desejável entrosamento” entre os programas disciplinares, entendido por muitos estudiosos das questões curriculares como um primeiro empenho, em termos legislativos, na valorização do que hoje designamos “interdisciplinaridade”.

Apesar de assinalar um momento histórico no âmbito do ensino de jornalismo, esse primeiro currículo mínimo foi motivo de inúmeras críticas. A primeira relacionada ao que se entendia como excesso de matérias obrigatórias, fato que frustrava as expectativas docentes.

Conforme registros dessa época, as escolas acabavam simplesmente convertendo as *matérias obrigatórias* em *disciplinas*, sem grandes acréscimos ao que se tinha enquanto proposta de currículo mínimo. O currículo adotado em 1963, no curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco, em Recife, é um bom exemplo desse tipo de ajuste. Conforme Beltrão (1963: 26 e 27), tal currículo trazia a seguinte distribuição serial das disciplinas:

1ª série: Técnica de Jornal, Português, História da Imprensa, História do Brasil,

Geografia do Brasil, Inglês ou Francês, Religião.

2ª série: Técnica de Jornal, Administração de Jornalismo, Legislação de Imprensa, História da Civilização Contemporânea, Literatura, Religião e Ética.

3ª série: Técnica de Jornal, Rádio e Telejornal, Publicidade, Ética, Psicologia Social e Relações Públicas, História das Artes, Estudos Sociais e Econômicos.

Desse exemplo, podemos captar a dificuldade brasileira em disseminar um paradigma pedagógico menos pautado nos conteúdos *humanísticos*. As disciplinas *teóricas* continuam predominando em todas as séries e as disciplinas técnicas acrescentadas indicam a expansão, e não o aprofundamento, do campo da comunicação: há mais espaço para os conteúdos emergentes - Rádio e Telejornal, Publicidade e Relações Públicas - em detrimento das melhorias para o Jornalismo propriamente dito, numa formação acadêmica que continuava com duração de três anos.

Dessa forma, ao invés do fomento às especificidades do Jornalismo, conforme reivindicação de Rizzini ao final da década anterior, o que parece mais viável é a opção em revalidar o conteúdo *Técnica de Jornal*, em todos os anos, tal qual na primeira fase dos cursos e currículos.

Com essa decisão, a melhor política para o trabalho pedagógico com produção de textos era seguir a recomendação do CFE ao pé da letra, ou seja, considerar a *redação* como *parte* das disciplinas *Técnica de jornal e periódico* e *Técnica de rádio e telejornal*. Afinal, não seria esse o sentido do próprio Parecer 323/62, ao salientar que “a especificidade da formação em jornalismo está na sua generalidade?”

O próprio professor Luiz Beltrão (1963:30), que nesse período já registrava imensa preocupação com a qualidade pedagógica dos cursos de jornalismo, criando inclusive a estratégia didática que denominou *jornal-cobaia*, atestaria a dificuldade de assinalar nesse momento a especificidade da produção de textos. Beltrão optou pela reiteração da perspectiva panorâmica para *Técnica de Jornal* expondo a síntese abaixo como ementa para a disciplina nas três séries do curso de jornalismo:

1ª série: Teoria do jornal; noções de artes gráficas e problemas de administração de jornais; revisão de provas tipográficas; arquivo; redação de noticiário de mesa; uso de ilustrações

2ª série: Reportagem e revisão de originais

3ª série: Teoria da opinião; execução de política editorial; estudo de diagramas e supervisão de operações mecânicas complementares; orientação da opinião do jornalista através de crônicas e seções especializadas.

Além disso, esse primeiro currículo mínimo persistia em delegar a etapa prática do curso aos jornais, empresas de publicidade e emissoras de rádio e TV, nas quais seriam desenvolvidos os estágios obrigatórios.

Segundo Jobim (1992:214, 215), tal treinamento continuava deixando a desejar, sendo muito irregulares os trabalhos desenvolvidos pelos estagiários, tendo em vista que os estudantes ficavam à mercê do arbítrio dos jornalistas profissionais na obtenção de orientações e desenvolvimento de suas atividades. O pouco caso com que eram tratados tinha a conivência dos próprios empresários, que olhavam com desdém a necessidade do diploma para o exercício do jornalismo.

Sob o prisma dessas críticas, podemos perceber que, objetivamente, a partir dessa primeira orientação do CFE, os cursos continuam subjugados à perspectiva de ensino da

primeira fase.

Retomando o caso particular do fomento à produção de textos, permanece o hiato entre a “Língua Portuguesa” – alocada na categoria das matérias especiais – e a prática da *redação*, recomendada como *parte* inerente às matérias técnicas, podendo ou não figurar enquanto disciplina nos currículos plenos.

Em que pese a menção ao *entrosamento disciplinar*, e a recomendação de que “o ensino de língua fosse essencialmente prático, ‘nas formas vivas do idioma’”, encontradas no Parecer 323/62, não há registros de uma orientação objetiva para uma ação pedagógica em favor dessa inter-relação, nos casos específicos de Língua Portuguesa e Técnicas de Jornal e Periódico, tendo por finalidade uma experiência mais significativa com a produção de textos nos cursos de jornalismo. Professores e CFE tateavam na intuição em se tratando da promoção ao aprendizado da linguagem.

A ausência de um lugar específico para a escrita noticiosa também nesse primeiro currículo mínimo permitiu o registro de situações qualificáveis como absurdas, que por si mesmas reiteravam a necessidade desse trabalho com produção de textos. Um exemplo está registrado no livro “Jornal-laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor”, em que o autor relembra seus tempos de estudante de jornalismo, trazendo-nos o seguinte depoimento:

Para se ter uma idéia da carência de atividades práticas, podemos citar nossa experiência pessoal como aluno no curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos, na década de 60. Apesar de contarmos com um laboratório fotográfico razoavelmente equipado para a época, só fomos redigir a primeira matéria no curso depois de três anos, justamente no dia do exame final da disciplina ‘Técnicas de Jornal’ (LOPES, 1989: 20).

Tal depoimento atesta a adoção do paradigma pedagógico segundo o qual a

produção de textos pode prescindir de elaboração didática. Solicitada numa circunstância isolada de avaliação formal, tal prática serve apenas para reiterar a autoridade do professor na legitimação dos *mitos da escrita* enumerados por Garcez e de que tratamos no capítulo anterior. E nessa circunstância,

A redação escolar, isolada, desvinculada do que o indivíduo realmente pensa, acredita, defende e quer compartilhar ou expor ao outro como forma de interação, não pode ser considerada escrita, mas apenas uma forma de demonstração de habilidades gramaticais (GARCEZ, 2002:09).

No processo da escrita textual, tanto essa prática ocasional de redação, quanto a mera sistematização de conceitos empíricos são estéreis, conforme pôde comprovar Lopes, ao observar a mesma questão por outro prisma:

Os alunos saíam das faculdades quando muito apenas teóricos, sabendo o que é lead, 'pirâmide invertida' e outros conceitos, mas sem noção de como transformar essas informações num texto jornalístico (LOPES, 1989:32).

Vale salientar que essa compreensão intuitiva da escrita enquanto *processo* que deve aliar esses conceitos mencionados por Lopes a experiências sistemáticas com produção de textos está presente também no discurso de professores, que constatarem no dia a dia a dificuldade dessa interação:

É fácil dizer a um aluno de jornalismo que se sente à máquina (de datilografia) e que comece a escrever. Porém, poucos podem fazê-lo sem a experiência necessária, pois não possuem a decisão que se adquire somente com a segurança, a prática e os conhecimentos" (BELTRÃO, 1963:114).

A apreciação do primeiro currículo mínimo, em concomitância com a avaliação desses registros de época, permite-nos, enfim, constatar que, embora possamos vislumbrar a intenção de uma nova perspectiva de ensino, seguindo-se a tendência do aumento de espaço às disciplinas técnicas, são muitas as dificuldades para que as

mudanças ocorram efetivamente.

Os cursos, embora desvinculados das Faculdades de Filosofia desde 1958, não tinham ainda uma estrutura que pudesse demarcar essa autonomia: a prática nas oito escolas então existentes não estava condicionada à presença de laboratórios, as disciplinas técnicas não eram suficientemente esclarecedoras quanto aos conteúdos a serem ministrados, o estágio nas empresas servia apenas para que o estudante constataste o seu despreparo. E, do ponto de vista científico, ainda não havia um terreno consistente voltado à questão da linguagem jornalística, de modo que a teoria continuava pautada na amplidão dos conteúdos humanísticos.

É esse panorama que viabiliza o entendimento de que o Parecer 323/62 serviu apenas para demarcar a transição entre uma fase *ético-social* e uma segunda, cunhada *técnico-editorial*, no âmbito dos cursos de jornalismo. Para Melo (1985a: 60),

A revolução de 64 passa a ser a fronteira histórica entre o momento ético-social e o técnico-editorial ao estabelecer uma descontinuidade na trajetória constitucional e reintroduzir na política as variáveis autoritárias que marcaram o Estado Novo.

Com efeito, o primeiro currículo mínimo dos cursos de jornalismo

Reflete a irresolução de um processo castrador que ainda estava em seu início e as contradições do momento político que a nação atravessava naquela época. As coisas começariam a se tornar bem mais seguras e claras em 1966 (SILVA, 1979:27).

4. A quem pertence a redação? Uma proposta, alguns equívocos

O segundo currículo mínimo para os cursos de jornalismo foi criado mediante o Parecer nº 984/65, e teve como característica mais marcante o fato de ter sido o primeiro a ser concebido sob a influência do CIESPAL – Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina.

O CIESPAL é um órgão da UNESCO, que fora criado em 1959, na cidade de Quito, capital do Equador. Na época, o objetivo principal do órgão era promover cursos de aperfeiçoamento para jornalistas e professores de cursos de jornalismo visando uma uniformização dos paradigmas de ensino.

Nas primeiras décadas após o fim da Segunda Guerra Mundial era evidente a influência americana nas políticas desenvolvimentistas da ONU e conseqüentemente da UNESCO, de modo que as iniciativas voltadas a essa homogeneização deviam orientar-se em idéias vigentes nos Estados Unidos.

O CIESPAL foi um dos resultados de uma reunião da UNESCO, no ano de 1956, na qual se constatou a influência cada vez maior dos meios de comunicação no

desenvolvimento econômico e social dos países. Nessa reunião, discutiu-se o que poderia ser feito para garantir o bom uso e o pleno desenvolvimento das comunicações.

Uma das conclusões é que a UNESCO poderia fomentar a qualificação de profissionais diretamente ligados à difusão de informações, mediante a criação de centros regionais encarregados de organizar estágios de aperfeiçoamento para professores de jornalismo e jornalistas, bem como realizar estudos sobre os métodos de ensino e as técnicas de comunicação.

O primeiro desses Centros de Aperfeiçoamento foi criado na França, em 1956, e ficou conhecido como Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo - CIESJ. Nesse Centro europeu, foram promovidas reuniões e colóquios direcionados a professores e jornalistas da Europa, África, Oriente Médio e Oriente Próximo. Num desses colóquios, os países europeus deliberaram pautar seu ensino na trilogia “saber, saber fazer, saber ser” – já mencionada à página 64 do presente capítulo - o que simbolicamente assinalava a expansão das tendências tecno-científicas.

Aliás, esse ideário na formação das futuras gerações tem como lastro um contexto mais amplo, observável nos estudos voltados para a educação e a pedagogia. Conforme salienta Cambi (1999: 513, 514),

No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se para as massas. Nutre-se da ideologia/.../ enfim, foi uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano operatório como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático. Tratou-se, como foi dito, de uma revolução copernicana na educação (e em pedagogia), a qual é necessário, ainda hoje levar em conta e que rompia radicalmente com o passado, com uma

instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada.

Ante esse amplo contexto de inovações pedagógico-educacionais, consideramos a especificidade da formação na área de jornalismo. Nesse ínterim, é relevante salientar que depois da criação do CIESJ, a UNESCO promoveu a implantação de Centros de Aperfeiçoamento no Equador, Senegal, Líbano e Filipinas, com o mesmo objetivo da promoção de uma educação eminentemente tecnicista para o *comunicador social*.

Alguns estudiosos vêem nesse tipo de iniciativa a consolidação de uma política de contra-insurgência dos Estados Unidos, durante aquilo que ficou conhecido como período da Guerra Fria. Meditsch (1992a: 61), por exemplo, lembra que, numa Conferência em Punta Del Este, no ano de 1961,

Já sob o impacto da perda de controle sobre a revolução cubana, a UNESCO traça um programa de ‘modernização’ dos sistemas educacionais da América Latina, com quatro pontos principais: continente centralizado, prioridade ao ensino técnico e profissional, tecnificação do ensino de humanidades e ciências sociais e, principalmente, despolitização das relações educacionais.

Considerando a criação do CIESPAL no cerne dessa conjuntura, é possível concluir que a atenção dada pela UNESCO à formação de jornalistas no chamado Terceiro Mundo resulta, efetivamente, da crença segundo a qual o Jornalismo poderia “agravar, se mal inspirado, os desajustamentos entre grupos, classes e partidos, ou atenuá-los até o ponto de extingui-los, se baseado na boa compreensão dos fatos e na lúcida revelação dos mesmos” (KELLY, 1966: 62,63).

A partir de 1965, o CIESPAL passa a ser mais incisivo em sua política de

homogeneização do ensino de jornalismo, mediante a realização de Seminários Internacionais nas cidades de Medellín, México, Buenos Aires e Rio de Janeiro.

Nesses Seminários do CIESPAL, pela primeira vez eram discutidas peculiaridades do jornalismo e do ensino de jornalismo latino-americanos. Como resultado desse intercâmbio, o Centro elaborou documentos que no total reuniram 129 sugestões para *melhoria dos cursos de jornalismo*. Para algumas questões o CIESPAL empreendeu iniciativas próprias visando a *solução* dos problemas detectados.

Assim, por exemplo, ao constatar a carência extrema da pesquisa acadêmica e de material didático para uma pedagogia técnico-científica mais consistente, o CIESPAL tratou de incentivar as pesquisas, publicações e traduções bibliográficas que considerava relevantes ao paradigma de ensino pretendido.

Outro problema detectado pelo CIESPAL dizia respeito à formação pedagógica do corpo docente das escolas. Os professores *formados*, normalmente eram egressos de cursos como direito e filosofia, e, entre os professores jornalistas, predominavam os autodidatas, que tinham experiência com os rudimentos da profissão, mas não possuíam a formação de nível superior desejável para que assumissem as *cátedras* universitárias. Nas escolas de jornalismo, também não havia programas de capacitação docente, de modo que a intuição orientava o fazer pedagógico. Nesse período, começava-se a entender que “sem ofender os jornalistas profissionais, as atitudes do redator de artigos não são necessariamente iguais aos procedimentos de um professor” (FATORELLO, 1967:159). Tal carência o CIESPAL pretendia resolver mediante a realização de seus cursos de aperfeiçoamento.

Já em vista da disseminação cada vez mais célere dos chamados meios audiovisuais, num continente onde era flagrante o alto índice de analfabetismo, o

CIESPAL recomendava a conversão das Escolas de Jornalismo em Escolas de Ciências da Informação Coletiva. A transformação era uma forma de assinalar o novo momento para os estudos da comunicação, que aos olhos do CIESPAL caminhavam para a superação da primazia até então concedida ao jornalismo impresso. Ato contínuo, as escolas deveriam então voltar-se à formação de um profissional *polivalente*.

Essa ampliação dos horizontes justificava a perspectiva tecno-científica no cotidiano das escolas, pois podia contemplar com muito mais propriedade os estudos sobre o rádio, a televisão, a publicidade, as relações públicas.

O incentivo a conteúdos novos, próprios do jornalismo, em sua perspectiva fenomenológica, ainda ocorreu nesses Seminários e o principal exemplo disso é a consolidação do *Jornalismo Comparado* em paralelo à criação dos conteúdos que assinalam a valorização da polivalência, como *Teoria da Informação*. Diante dessa ampliação de perspectiva, o CIESPAL foi bastante enfático em ressaltar que os cursos nesse campo do conhecimento deveriam ser sempre de nível universitário, e salientava até mesmo a necessidade da fixação da carga horária num período mínimo de quatro anos letivos.

No Brasil, que vivia os primeiros anos de uma nova ditadura após o golpe militar de 1964, era mais que oportuno adotar uma filosofia de ensino tecnicista para os cursos de jornalismo, pois,

Como as questões curriculares sofrem com as transformações sociais, políticas e econômicas do País, o pensamento crítico foi considerado subversivo com o golpe militar de 1964. Ocorreu a dominação do tecnicismo e o aumento da influência americana (MOURA, 2002:36).

A situação era bem favorável, uma vez que a nova perspectiva prometia atender

aos anseios dos próprios estudantes, há muito insatisfeitos com o *teorismo* ou *ditadura da teoria* nos cursos.

O segundo currículo mínimo, criado por Celso Kelly, à época um dos conselheiros do CFE, sintetiza essa intenção de envolver os cursos de jornalismo brasileiros na política tecnicista do CIESPAL.

Celso Kelly participara ativamente dos Seminários do órgão, principalmente do último, que fora realizado no Rio de Janeiro, durante sua gestão na presidência da ABI. Destarte, o conselheiro expõe a sua sintonia com o Centro ao salientar que a formação do jornalista deve contemplar três vertentes: uma cultural, com disciplinas de formação humanística; outra fenomenológica, com disciplinas teóricas da comunicação e a perspectiva instrumental, com disciplinas técnicas ou de especialização. Além disso, o Parecer 984/65 legislava claramente acerca da duração do curso, que passaria a ser ministrado em 2.700 horas-aula, num tempo mínimo de quatro anos letivos. O novo currículo mínimo propunha dezesseis matérias:

Disciplinas gerais ou de cultura geral

Cultura Brasileira; História do Brasil; Geografia do Brasil; Civilização Contemporânea; Estudos Sociais e Econômicos; História da Cultura Artística e Literária.

Disciplinas Especiais ou Instrumentais

Português e Literatura de Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Ética e Legislação de Imprensa; História da Imprensa (compreendendo os demais meios de difusão).

Disciplinas técnicas ou de especialização

Técnica de Jornal e periódico; Técnica de Rádio e Telejornal; Teoria de Informação; Jornalismo Comparado; Redação de Jornalismo; Administração de Jornal e Publicidade.

Para a comunidade acadêmica, ávida por uma fórmula que aplacasse definitivamente as críticas contrárias à formação universitária em jornalismo, o novo currículo ainda tergiversara na superação do paradigma europeu. Logo foi possível constatar que a cautela em assinalar as novas tendências fazia coro à falta de disposição do próprio governo em investir financeiramente nas escolas de jornalismo. Com efeito,

A modernização do currículo sob o parâmetro do CIESPAL esbarrou na inércia e na falta de recursos de nossa universidade. De fato houve uma tecnificação do ensino teórico, mas o propósito de incrementar o ensino profissionalizante foi barrado pela falta de equipamentos das escolas. Assim, a parte técnica dos cursos só funcionou para efeito de, como costuma se referir o jargão burocrático às determinações que não saem do papel (MEDITSCH, 1992a: 62).

Foi nesse Parecer que, pela primeira vez, apareceu uma matéria obrigatória voltada especificamente ao trabalho com produção de textos: *Redação de Jornalismo* era uma das novidades do segundo currículo mínimo, ao lado de *Teoria de Informação* e *Jornalismo Comparado*, essas duas últimas consideradas propostas emblemáticas na configuração dos interesses do CIESPAL:

Teoria de Informação tinha a intenção deliberada em fazer da comunicação um fenômeno explicável a partir de esquemas preestabelecidos desenvolvidos segundo paradigmas positivistas.

Ao comentar a proposta dessa matéria, Feliciano salienta que a mesma

comportava uma visão funcional-estruturalista, mediante o uso do esquema emissor-mensagem-receptor, ampliado em alguns aspectos pelas pesquisas americanas. Tal esquema pleiteava uma explicação matemática para o fenômeno da comunicação, para tanto evocando os princípios da retórica aristotélicos, utilizados na antiguidade clássica, quando predominava a comunicação interpessoal. Além disso, a *Teoria de Informação*, enquanto proposta pedagógica, tinha como alicerce “pesquisas iniciadas nas décadas de 30 e 40 dos efeitos da comunicação em períodos de guerra, e estudos de Opinião Pública, geralmente centrados em normas de persuasão comportamental...” (FELICIANO, 1987: 54).

Acerca de *Jornalismo Comparado*, com o que se pretendia o cotejo dos modelos de jornalismo, sob o critério da quantificação, temos uma síntese bastante reveladora no seguinte excerto: “foi a época das régua em sala de aula, da contagem de palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de ‘Jornalismo Comparado’ e um status digno da mais exata das ciências” (MEDITSCH, 1992b: 199).

Na efervescência dessa filosofia de ensino marcada pelo tecnicismo exacerbado, o trabalho com produção de textos aparece demarcado em “*Redação de Jornalismo*”, porém com um caráter meio híbrido no Parecer de Celso Kelly: “correspondente a todos os ramos do jornalismo, tal disciplina constituirá extensão das técnicas e práticas, como processo de complementação do estudo da Língua Portuguesa, dentro dos requisitos específicos de cada modalidade” (Parecer 984/65).

A ambigüidade no discurso propositivo, que parece reiterar a redação enquanto *parte de*, tal qual nos currículos anteriores, ao mesmo tempo que lhe confere autonomia, posto que doravante é uma *disciplina técnica*, fez desta *Redação* um objeto de muita polêmica.

Ainda que fossem históricas as reclamações em relação à capacidade de produção de textos dos egressos de jornalismo, tanto na academia como no mercado de trabalho, as críticas a essa proposta disciplinar foram feitas inclusive no tocante à nomenclatura escolhida: o relatório da IV Semana de Estudos de Jornalismo, uma realização da USP em 1972, é o principal termômetro da repercussão dessa novidade curricular, pois faz um registro preciso dos comentários, na época em que se debateu até mesmo a existência ou não de uma “redação de jornalismo”.

O relatório parafraseia argumentos de Lago Burnett, presentes em um de seus artigos publicados nos jornais da época, salientando que “se não há ‘redação de jornalismo’, é importante cuidar da redação em jornalismo, não apenas no sentido de aplicação da técnica de narrativa (...) mas da pesquisa da linguagem jornalística” (Muzzi, 1972:137) (grifo nosso).

Nessa paráfrase, é possível entrever as dificuldades de ensino da linguagem jornalística, mesmo na perspectiva empírica, para a qual estiveram voltadas as iniciativas isoladas de trabalho didático-pedagógico. Por outro lado, não havia nenhum movimento voltado à transformação da língua escrita em objeto de pesquisa científica, nos cursos de jornalismo. A *communication research*, que então nos servia de bússola, estava voltada ao advento dos *mass media*.

Além disso, conforme vimos no primeiro capítulo, as pesquisas que tem por objeto a escrita e a didática da produção textual ganham terreno a partir de 1960. Academicamente, tais pesquisas amadureceram ligadas aos cursos de Letras e Pedagogia, que têm mais tradição no trato com questões educacionais devido a intenção deliberada em formar professores.

Assim, não é fácil traçar o percurso pedagógico da *Redação de jornalismo*,

considerando, ao mesmo tempo, seu caráter técnico e sua função instrumental, então subjacentes à proposta do Parecer. Numa conjuntura em que as *certezas* relacionadas à pedagogia do jornalismo ainda engatinhavam, era natural que, perante a situação concreta dessa oferta curricular, surgissem perguntas do tipo: o que fazer numa disciplina que trata especificamente da redação?

Nesse momento, surgem também as primeiras inquições acerca da pertinência do ensino de redação: afinal, tal conteúdo é próprio da Língua Portuguesa ou deve estar ligado apenas às técnicas e práticas peculiares ao jornalismo? Os participantes da IV Semana de Estudos de Jornalismo avaliaram a ambigüidade do Parecer de Celso Kelly concluindo que

Talvez o erro tenha sido imaginar a disciplina como 'complementação da Língua Portuguesa', porque o estudo e prática da linguagem em jornalismo é muito mais amplo e deve exigir como pré-requisito a formação em Língua Portuguesa, pois, disciplina técnica, deverá fornecer ao aluno elementos capazes de profissionalizá-lo, transformando-o em um repórter em condições de apurar e redigir a notícia..

Tal assertiva traz nas entrelinhas a afirmação da Língua Portuguesa enquanto disciplina que reitera as duas concepções idealistas da linguagem, a saber, a linguagem enquanto representação objetiva do mundo e enquanto instrumento de comunicação.

Sob essa ótica, o argumento do relatório da IV Semana de Ensino de Jornalismo da USP endossa uma didática baseada nos exercícios gramaticais, enquanto treino da norma culta. Nessa perspectiva, é mais sensato reafirmar seu caráter de requisito para o conteúdo redação, pois aí cabe também a reiteração do domínio da gramática normativa como pressuposto para o bom desempenho com a escrita.

Relacionando essa tradição da pedagogia da escrita à concepção do Parecer, é ainda oportuno lembrar que

No bojo da estratégia da UNESCO, acabou vindo para a América Latina não somente o projeto pedagógico desenvolvido pelo CIESPAL, mas principalmente seu caráter ideológico (FELICIANO, 1987: 14).

Nesse contexto ideológico, em que importa a tecnificação das humanidades e ciências sociais, bem como a despolitização da educação, sufocou-se a reflexão verticalizada em torno do jornalismo propriamente dito. A vertente da técnica era mais planificável através da ampliação do prisma horizontal das pesquisas em *ciências da informação coletiva*, nos moldes comportamentalistas do fazer científico americano.

Tais investidas do CIESPAL impressionavam o corpo docente brasileiro, pois os professores vislumbravam um terreno mais consistente para a lida pedagógica, naquilo que constituía a primeira iniciativa de sistematização de conhecimentos na área.

Assim, o trabalho voltado à produção de textos, que não lograra espaço nas propostas curriculares antecedentes, acabou figurando inoportuno em 1966.

Ante a fragilidade científico-filosófica que circunscrevia a lida com a produção de textos, principalmente no contexto dos cursos de jornalismo, a proposta soou como um engodo do CFE: em *Redação de Jornalismo* figurava a pretensão oficial de assinalar uma maior atenção a parte técnica, sem impor a obrigação da investida imediata em equipamentos, pois, nas entrelinhas, estava o pressuposto da necessidade apenas do papel, lápis e sala de aula convencional para ocorrer a disciplina. Tal peculiaridade da matéria tornava a recomendação do seu espaço físico específico meramente retórica, um ornamento na realidade dispensável.

Nessa conjuntura, nos parece coerente o desfecho lacônico para a *Redação de Jornalismo*, legitimado tanto no Parecer sucessor do CFE, como na conclusão dos

professores, assinalada no Relatório da IV Semana:

Argüiu-se que 'Redação de Jornalismo' era disciplina repetitiva, pois em Técnica de Jornal e Periódico já se cuidava da redação ou linguagem em jornalismo e a disciplina não foi incluída no currículo mínimo resultante da Resolução nº 11/69, CFE, aparecendo como a última complementar, a décima terceira (Redação e edição) de um elenco para a escolha de duas por parte das escolas (MUZZI, 1972: 138).

A não inclusão da *Redação de Jornalismo* como disciplina obrigatória no currículo mínimo de 1969 não significou, entretanto, uma resposta definitiva e tampouco consensual ao questionamento histórico acerca da pertinência - e até mesmo da necessidade - da *redação* na formação do jornalista. Veremos que essa questão não tardaria a aparecer nas linhas e/ou entrelinhas dos currículos subsequentes.

5. Implantação do curso de Comunicação Social

Dentre os acontecimentos significativos para a formação em jornalismo, ao final da década de sessenta, podemos destacar:

- A Reforma Universitária, propiciada pela criação de uma legislação específica para regulamentar o ensino superior brasileiro;
- A nova regulamentação para o exercício da profissão de jornalista;
- O surgimento de Escolas de Comunicação nos grandes centros do país, fato que desembocaria na criação do Curso de Comunicação Social.

A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 e o Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969 modificaram a LDB nº 4.024/61 e passaram a regulamentar apenas o ensino superior. Os ensinos primário e secundário teriam uma legislação específica, a partir de 1971, mediante a Lei nº 5.692 (SAVIANI, 1998:21).

Essa nova legislação, *per se*, implica a demarcação de um novo momento para o ensino universitário. Nessa época houve um crescimento célere de cursos em estabelecimentos isolados de ensino, criados por força da iniciativa privada.

Esse crescimento, observado principalmente a partir da Reforma Universitária, ocorreu em função do precedente constante na lei reformuladora, que embora delegasse competência à universidade a oferta da educação superior, ofereceu, em caráter excepcional, essa prerrogativa aos estabelecimentos isolados(LAURENTI, 2002: 86).

Além disso, a nova lei criou o ciclo básico para cursos que mantivessem várias habilitações, o que seria o caso do recém criado curso de Comunicação Social.

Por outro lado, o Decreto-lei nº 972, de outubro de 1969, institui a obrigatoriedade do diploma universitário para o exercício da profissão de jornalista e isso faria aumentar a demanda pelo curso superior responsável por essa prerrogativa. Por essa época, já se registrava uma resistência menor aos jornalistas formados. Entre os empresários, a superação dos preconceitos ocorria pela idéia de que então era útil o *adestramento dos focas* (SILVA, 1991).

A terceira circunstância significativa está no fato de que em 1963 surgiu a Faculdade de Comunicação de Massa, na Universidade de Brasília, e, mesmo com todos os problemas que resultaram na sua extinção, a iniciativa é um referencial nos meios acadêmicos; em 1966, a Universidade de São Paulo consegue viabilizar a Escola de Comunicações Culturais (mais tarde, Escola de Comunicações e Artes). Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro implanta sua Escola de Comunicações em 1967.

O Brasil vivia a fase mais aguda do regime militar e sedimentar o caráter tecnicista era uma questão de sobrevivência para as escolas de jornalismo, instituições à época muito visadas pelos órgãos de repressão.

Por conseguinte, as recomendações do CIESPAL foram plenamente sentidas a partir do Parecer 631, do CFE, que oficializa o Curso de Comunicação Social e dispõe

sobre seu primeiro currículo mínimo. A partir de 1969, o Jornalismo passa a ser uma das habilitações do recém-criado Curso de Comunicação Social, ao lado de outras quatro: Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Editoração e Polivalente.

O Parecer 631/69, também de autoria do conselheiro Celso Kelly, começa fazendo um balanço sobre os estudos de Jornalismo nos Estados Unidos. A intenção era demonstrar que a *polivalência* passara a ser considerada nas escolas americanas que então deveriam nos servir de modelo.

É necessário considerar que, depois dos Seminários realizados em 1965, o CIESPAL ampliaria sua influência, definindo cada vez mais detalhadamente suas estratégias. Na Mesa-redonda Centro-americana de Ensino de Jornalismo, realizada entre 18 e 21 de abril de 1966, o CIESPAL apresentara solenemente o que definiu como *plano-tipo* para um curso voltado às *ciências da informação coletiva*.

O “*Plan-tipo*” apontava conteúdos relevantes, passíveis de conversão em matérias ou disciplinas, dando ênfase à formação de um profissional polivalente. Assim, os cursos nessa área deveriam evidenciar os seguintes conteúdos:

1º ano: Idioma Nacional I, Filosofia, Inglês I, Organização do Estado e dos Direitos do Cidadão I, Introdução às Ciências da Informação, Técnicas Jornalísticas: Documentação, Jornalismo Informativo I, História do Jornalismo Nacional.

2º ano: Idioma Nacional II, Inglês II, Organização do Estado e dos Direitos do Cidadão II, História da Cultura I, Desenvolvimento Econômico e Social I, Psicologia da Informação, Jornalismo Informativo II, A Imprensa e sua Técnica (jornalismo audiovisual, jornalismo gráfico) , Relações Públicas, História do Jornalismo Americano e Universal.

3º ano: Idioma nacional III, Inglês III, História da Cultura II, Desenvolvimento

Econômico e Social II, Jornalismo Interpretativo I, Sociologia da Informação, Relações Públicas II, Responsabilidades do Jornalista, Investigação Científica da Comunicação Coletiva I, Jornalismo Audiovisual I.

4º ano: Interpretação dos Problemas Nacionais, Mercado Comum Latino-americano, Organismos Internacionais, Jornalismo Interpretativo II, Jornalismo de Opinião e Jornalismo Comparado, Investigação Científica da Comunicação Coletiva II, Jornalismo Audiovisual II, Jornalismo Gráfico, Publicidade, Administração de Empresas.

A Resolução nº 11, baseada no Parecer 631/69, fixa então o currículo mínimo para Comunicação Social, estabelecendo que o mesmo teria uma parte comum a todas as habilitações seguida de uma parte específica para cada formação profissional.

Para a parte comum foram definidas as seguintes disciplinas:

- 1) Sociologia
- 2) Fundamentos Científicos da Comunicação
- 3) Ética e Legislação dos Meios de Comunicação
- 4) Pesquisa de Opinião e Mercadologia
- 5) Introdução às Técnicas de Comunicação, compreendendo parte de:
 - a) Jornalismo Impresso, Radiofônico, Televisado e Cinematográfico
 - b) Telerádiodifusão, Cinema e Teatro
 - c) Relações Públicas
 - d) Publicidade e Propaganda
 - e) Editoração
- 6) Jornalismo Comparado
- 7) História da Cultura (especialmente dos meios de comunicação)

8) Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos

9) Cultura Brasileira.

As habilitações deveriam oferecer ainda duas disciplinas a serem escolhidas dentre as seguintes:

Biblioteconomia e Bibliografia	Idiomas Estrangeiros
Cibernética	Filosofia (incluindo Lógica)
Direito Usual	Paginação e revisão
Documentação (introdução)	Política e Administração
Economia	Produção e Emissão
Estatística	Psicologia Social
Redação e Edição	

Finalmente, a formação profissional da habilitação em Jornalismo (impresso, radiofônico, televisionado e cinematográfico) propunha o aprofundamento nas técnicas de

Jornalismo Impresso, Radiofônico, Televisado e Cinematográfico

Teleradiodifusão

Cinema e Teatro

Mais quatro disciplinas, dentre as mencionadas anteriormente, que não tivessem sido escolhidas.

Embora mantendo a obrigatoriedade dos estágios nas empresas, o novo currículo determinava que os cursos mantivessem atividades laboratoriais e para tanto as escolas deveriam dispor de: Jornal-laboratório, Estúdio laboratório (rádio, TV e Cinema), Ateliê de Publicidade e Escritório de Pesquisa de Opinião e de Mercado. Todavia, aos cursos que não dispusessem de recursos para as atividades práticas, foi dada a possibilidade da promoção de convênios com entidades públicas e privadas.

A Resolução 11/69 admitia o desdobramento das matérias do Currículo Mínimo, bem como acréscimo das matérias complementares. A duração do curso seria de 2.200 horas-aula, no mínimo de três e no máximo de seis anos letivos. O ciclo básico deveria ser cumprido em 1.100 horas-aula.

Em vista do enfoque específico do presente trabalho, vale destacar as deliberações do artigo quinto, pois o mesmo envolvia a produção de textos numa retórica de causar boa impressão entre os professores, porém difusa do ponto de vista operacional.

O artigo determinava que no ensino de Técnicas de Comunicação seria obrigatório o exercício da redação verbal (na língua nacional e numa estrangeira), e expressão plástica com base na comunicação visual, oral e escrita. A essas disciplinas deveriam corresponder aulas práticas e atividades profissionais.

Tal deliberação comprometia menos o discurso do CFE com a prática efetiva da língua escrita, que se mostrara alvo de polêmicas no Parecer anterior, quando de sua alocação na matéria “Redação de jornalismo”. Sob uma aparente flexibilidade, a nova propositura era mais prudente, preferindo delegar aos cursos e aos professores aquilo que constituiria o trabalho com produção de textos: num primeiro momento, os cursos poderiam eleger ou não “Redação e Edição” como uma de suas matérias optativas, na confecção dos currículos plenos; depois, aos professores caberiam os procedimentos didático-pedagógicos que viabilizariam a redação, enquanto disciplina optativa, ou enquanto parte das Técnicas de Comunicação, conforme sugestão do Parecer.

Mesmo excluindo a matéria voltada ao ensino da língua nacional, Feliciano (1987: 209) constata o peso da influência do CIESPAL nos cursos brasileiros, ao cotejar o Plano-Tipo com o currículo mínimo do CFE: oito disciplinas são sugestões diretas do

Plano-tipo do CIESPAL (Jornalismo Comparado, História da Cultura e dos Meios de Comunicação, Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos, Introdução às Técnicas de Comunicação, Relações Públicas, Ética e Legislação dos Meios de Comunicação, Fundamentos Científicos da Comunicação e Publicidade e Propaganda). Além disso,

Algumas das outras disciplinas, tais como Jornalismo Informativo, Jornalismo Opinativo e Jornalismo Interpretativo, Idioma Estrangeiro e Sociologia da Informação, seriam introduzidas, na maioria das escolas brasileiras, via currículo pleno (FELICIANO, 1987: 210).

Por conseguinte, as experiências com produção de textos poderiam advir ainda das disciplinas que têm como norte os gêneros jornalísticos. Nesse particular, a influência do CIESPAL também se fez presente, na abordagem do assunto pelo viés fenomenológico, observável, por exemplo, nas obras clássicas de Luiz Beltrão acerca dos gêneros informativo, opinativo e interpretativo.

Malgrado o clima de maior consenso no trato com a produção de textos, este segundo currículo mínimo de Celso Kelly seria alvo de controvérsias bem mais intensas, em se tratando de outros aspectos. As principais críticas recaíam sobre:

- O número de disciplinas obrigatórias
- A redução na carga horária do curso
- A criação do ciclo básico
- A possibilidade da habilitação “polivalente”
- A prerrogativa dos convênios para realização das aulas práticas.

No tocante ao excesso de disciplinas, uma crítica bastante contumaz aparece em Beltrão (1972:110), que ressalta ser impraticável o cumprimento do chamado *tronco comum* num tempo de 1.100 horas-aula. Ao considerar a profusão de disciplinas também na parte destinada às habilitações específicas, Beltrão conclui que a proposta “dá mais a impressão de um currículo máximo que de um currículo mínimo”.

A composição curricular a partir da separação entre as partes básica e prática impunha aos estudantes um contato com a formação profissional somente a longo prazo. Assim, “alunos de diferentes habilitações coabitavam o mesmo curso nas duas primeiras séries iniciais, propiciando aulas de cunho generalista, em que as especificidades da profissão não poderiam ser compreendidas” (LAURENTI, 2002: 193).

A formação do comunicador polivalente mostrar-se-ia contraditória em relação à lei que então regulamentava a profissão de jornalista: o decreto-lei 972/69 concedia apenas aos formados em jornalismo o direito ao exercício da profissão. O que fazer com profissionais detentores do diploma polivalente que pleiteassem atividades peculiares ao jornalismo?

Nesse período, a consolidação do viés tecnicista continuava não implicando em investimentos materiais. Conforme Torquato (1979:160),

A tentativa de classificar esta fase como tecnicista-pragmática apóia-se muito mais na pouca influência de disciplinas de formação geral e humanística e na forte predominância de disciplinas profissionalizantes do que na disponibilidade de aparelhos e instrumentos laboratoriais.

Em vista disso, a possibilidade de convênios para suprir as carências das escolas é entendida como mero paliativo, por estudantes e professores, uma vez que “as universidades acolheram as novas habilitações em condições precárias, criando vagas em seus vestibulares, mas sem prover os requisitos indispensáveis para o atendimento da

clientela” (MELO, 1979: 37). Um paliativo que adia as decisões mais definitivas na construção de um curso de comunicação social de melhor qualidade.

Resultado: as novas escolas de comunicação seguiram os mesmos padrões das velhas escolas de jornalismo, tornando-se estabelecimentos dedicados à transmissão dogmática e verbalista de conhecimentos adquiridos na bibliografia estrangeira, informando os alunos, quando muito sobre técnicas profissionais que eles não conseguem praticar e avaliar dentro do âmbito acadêmico (MELO, 1979: 37).

Apesar de todas as críticas, há quem reconheça nos dois currículos de Celso Kelly as primeiras investidas rumo à construção de uma identidade própria para o curso de Comunicação Social e, por extensão, para a formação em jornalismo. Para Feliciano, por exemplo,

os equívocos são plenamente justificáveis em campos novos, como o estudo sistemático do fenômeno jornalístico, e o método de tentativa e erro afigura-se inevitável. Parece claro, por outro lado, que a inexistência de esforços nesse sentido teria sido bastante mais danosa (FELICIANO, 1987: 230).

6. A criação dos Projetos Experimentais

O penúltimo currículo mínimo para o curso de Comunicação Social começou a ser articulado a partir do Parecer nº 1.203, de 05 de maio de 1977. Na época funcionavam cinquenta e seis cursos de Comunicação, a maioria deles instalados em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O Parecer tem a intenção de demarcar um procedimento mais condizente com o discurso governamental do período pós-eleições parlamentares de 1974, época que assinala o abrandamento da censura à imprensa. Foi feita uma ampla consulta aos cursos brasileiros, no sentido de obter sugestões para elaboração do novo Currículo Mínimo (RAMADAN, 2000:53). O CFE queria assinalar o começo da fase que designara como *crítico-reflexiva*, na qual,

Pretende-se o rompimento com a tendência à formação de profissionais que, embora capacitados à manipulação tecnológica, têm-se revelado

despreparados para intervir no quadro da realidade política e cultural de seu País (Parecer nº 1.203/77).

O conselheiro Benedito de Paula Bittencourt, autor desse novo Parecer, salientou que recebera resposta de nove instituições e que contara ainda com o apoio da ABEPEC – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação na formação de uma comissão especial para estudar a nova proposta. O currículo é então o resultado de um trabalho conjunto, iniciado em 1975.

Por outro lado, desde 1973, o CIESPAL vivia uma nova fase. Sua estratégia de influenciar nas políticas educacionais dos cursos de jornalismo latino-americanos começava a substituir a disseminação massiva das pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos pela valorização de trabalhos mais voltados à configuração das peculiaridades regionais.

No Brasil, a formação dos professores não tinha mais como única influência os cursos de aperfeiçoamento daquele Centro, pois o Parecer 977/75 do CFE permitira a regulamentação de cursos de pós-graduação na área de Comunicação Social (BRAGA, 1992:152).

No tocante à graduação, apesar das novas influências recrutadas pelo CFE, a nova linha do CIESPAL ainda chegou à proposta curricular brasileira de 1977, através, por exemplo, daquilo que o Parecer apontava como funções da Comunicação Social.

Em 1978, o Parecer nº 02 do CFE reexaminaria o Parecer nº 1.203/77, pois o próprio Ministro da Educação fizera a nova proposta retornar ao Conselho,

acompanhada de dois documentos: um deles solicitava a transferência da habilitação *Relações Públicas* para o curso de Administração e o outro a troca da habilitação *Cinematografia* por simplesmente *Cinema*.

O CFE acataria apenas essa última solicitação, de modo que uma nova Resolução referendou a formação dos profissionais de Comunicação Social, considerando as seguintes habilitações: 1) Jornalismo; 2) Publicidade e Propaganda; 3) Relações públicas; 4) Rádio e Televisão; 5) Cinema.

De acordo com o novo currículo proposto, o curso deveria manter a carga horária mínima de 2.200 horas-aula, permanecendo o ciclo básico com Matérias de Fundamentação Geral Humanística e Matérias de Fundamentação Específica. As Matérias de Natureza Profissional continuavam na segunda metade do curso.

Matérias de Fundamentação Geral Humanística

Problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos; Sociologia; Psicologia Social; Antropologia Cultural; Cultura Brasileira; Língua Portuguesa.

Matérias de fundamentação específica

Teoria da Comunicação; Comunicação Comparada; Sistema de comunicação no Brasil; Estética e Comunicação de massa.

Matérias de Natureza Profissional (a serem adaptadas pelas respectivas habilitações)

Técnicas de codificação; Técnicas de produção e difusão; Deontologia da Comunicação Social; Legislação da Comunicação Social; Técnicas de administração; Técnicas de Mercadologia.

Reiterando o novo enfoque do CIESPAL, o Parecer salientava que o currículo mínimo era passível de desdobramentos e acréscimos de outras disciplinas que os cursos

julgassem indispensáveis, atendendo às características socioculturais e ocupacionais da região em que estivessem inseridos, as possibilidades da escola e o interesse dos alunos.

Para esse novo currículo, as principais críticas recaíram sobre a manutenção do ciclo básico, uma herança da proposta antecedente. Muitos professores partilhavam a reclamação contra o fato de que “uma mesma sala de aula preparava, e prepara, um jornalista, um publicitário, um relações públicas, sendo dada a todos a mesma formação teórica, isto é, uma informação alienante” (VIEIRA, 1978: 77).

A principal novidade desse novo currículo seria, entretanto, muito bem aceita pela comunidade acadêmica: no Parecer nº 02/78 estava prevista a implantação dos Projetos Experimentais, no último semestre da formação. Tais Projetos ocupariam no mínimo dez por cento da carga horária do curso e para tanto as escolas deveriam dispor de laboratórios. A iniciativa, mantida tanto no currículo mínimo posterior como atualmente, na fase das Diretrizes Curriculares, foi comentada com muito otimismo por Melo(1985a:119), malgrado o reconhecimento de sua impotência na consecução de melhorias para todos os cursos:

Pela primeira vez o CFE, ao legislar sobre o nosso ensino, não se ateu apenas à famosa receita do bolo acadêmico, ou seja, um elenco de disciplinas obrigatórias, mas avançou, deu um passo adiante, quando estabeleceu que ademais desse ensino, eu diria tradicional, ensino discursivo realizado através das disciplinas que compõem o currículo, as escolas deveriam contar também com órgãos laboratoriais. E foi exatamente por isso que essa resolução nunca chegou a se aplicar integralmente no Brasil.

Mesmo com todos os percalços, a criação do Projeto Experimental é considerada bastante oportuna, porque em 07 de dezembro de 1978 o Diário Oficial da União

publicaria a lei 6.612, revogando dispositivos do Decreto-lei responsável pela regulamentação da profissão de jornalista. Doravante desaparecia a figura do estagiário, estudante do último ano do curso, que podia trabalhar, nessa condição, nas redações, ganhando meio piso salarial. A lei determinava ainda que as novas contratações só deveriam contemplar jornalistas diplomados.

A indicação das matérias desse currículo mínimo se fazia acompanhar de um anexo onde foram alocadas as *ementas*, ou seja, as sugestões de conteúdo programático correspondente a cada matéria proposta. Também para essa novidade encontramos comentários favoráveis: as ementas eram *telegráficas* e as matérias obrigatórias em número menor, de modo a permitir mais mobilidade na confecção dos currículos plenos, bem como dos programas de disciplina (MARASCHIN, 1979: 139).

Dentre as ementas e disciplinas propostas, merece nossa atenção particular *Técnicas de Codificação*, por ser a única nesse currículo em que se faz alusão à possibilidade do trabalho pedagógico com produção de textos. O conteúdo *Língua Portuguesa*, que voltava nesse currículo como *Matéria de Fundamentação Humanística*, previa o “estudo do discurso verbal (falado e escrito) da Língua, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de expressão dos futuros Comunicadores Sociais”. Além de não fazer menção explícita à produção de textos, a Língua Portuguesa, enquanto disciplina do tronco comum, estava perpassada das generalidades resultantes da convivência das várias habilitações, num mesmo espaço pedagógico.

Assim, a possibilidade do trabalho com produção de textos na habilitação jornalismo, especificamente, figura claramente apenas nas *Técnicas de Codificação em Jornalismo*, cuja ementa traz a seguinte sugestão:

Linguagem jornalística. Técnicas de captação, redação e edição dos

fatos noticiáveis. Análise comparativa dos padrões de jornalismo brasileiro.

6.1. A escrita enquanto *codificação*

Conforme estão sugeridas no currículo de 1978, as *Técnicas de codificação em jornalismo* aparentam constituir apenas um novo rótulo, aplicável a situações pedagógicas já bem conhecidas. Nesse contexto, observa-se a reiteração das antigas hesitações com uma propositura claramente voltada às questões da linguagem .

Mas é preciso ainda assinalar a desconfiança da academia ante a demarcação do tecnicismo nessa matéria, apesar do novo discurso do CFE acenar com a tendência *crítico-reflexiva*. Comentando a contradição, Feliciano (1987: 224) salienta:

Esse currículo de 1978 parece refletir, também, alguma pressão institucional, pois acaba propondo desdobramentos bastante estranhos às disciplinas práticas, introduzindo uma nomenclatura ‘tecnicista’, que tem nas disciplinas Técnicas de Codificação (!) e Técnicas de Produção e Difusão seu maior exemplo.

Para nós, tal perplexidade se justifica não apenas em função do vocábulo “*técnicas*” prefixado, mas principalmente pelo uso do termo *codificação*, esse quase-neologismo que, ao invés de assinalar inovações, é muito mais sugestivo para sintetizar a arcaica concepção de linguagem e de produção de textos predominante ao longo de toda história dos cursos para formação de jornalistas.

Num primeiro momento, o termo carrega o pressuposto da retórica cartesiana, bastante disseminada pelas pesquisas estruturalistas norte-americanas. Nos modelos de

comunicação aí articulados, os elementos bem demarcados, *emissor e receptor*, desempenham suas relações com *a mensagem* a partir de regras lógico-funcionais preestabelecidas.

Para uma avaliação da evidência desse pressuposto na formação dos jornalistas são pertinentes as assertivas de Freitas (1979:149-156). No artigo “Análise ideológica: as tramas do imaginário”, a autora assinala a fragilidade teórica das chamadas *ciências da comunicação* baseadas no esquema codificador-decodificador-mensagem, mesmo considerando todo o aperfeiçoamento a ele imputado, a exemplo da possibilidade do *ruído*, do *feedback* e outros elementos.

Sob a ótica desse esquema pragmático-positivista, a escrita textual ficou passível de uma segmentação descaracterizadora de sua totalidade, pois engendram-se procedimentos que ocultam as suas dimensões semântico-ideológicas, “sem as quais a apreensão do sistema enquanto forma de conhecimento se torna problemática” (FREITAS, 1992: 19).

Assim, a reiteração da perspectiva cartesiana, malgrado toda essa política de valorização/descartabilidade de matérias, ao invés de configurar modificações efetivas nas propostas curriculares, só endossariam que, efetivamente, havia apenas “duas ordens de fatores entrelaçados: uma de ordem externa – as ingerências – e outra de ordem interna – a fragilidade das teorias e do campo que organizam” (FREITAS, 1979:149).

Dirigindo a assertiva supracitada à questão específica da produção de textos, vemos que, tal prática, sob o invólucro da *codificação*, também é um campo frágil e pulverizado, pois, ao pretender contemplar apenas o caráter representativo-instrumental da linguagem, sedimenta lacunas conceptuais significativas para aqueles que precisam pautar na escrita o seu exercício profissional cotidiano.

Neste cenário, a prerrogativa da produção de textos é apenas do elemento *codificador*. Sem o pressuposto do “eu” enquanto combinatória das relações com “os outros” (KOSHIYAMA, 1992: 334), a novidade curricular de 1978 é portadora de um sentido similar a tão conhecida *redação*, expressão tradicional utilizada para cunhar o trabalho com produção de textos, em propostas antecedentes e ainda nos currículos subsequentes.

Conforme vimos no capítulo anterior, a partir da remissão às pesquisas de João Wanderley Geraldi, sob o escopo da *redação*, a elaboração escrita não tem implicado numa contextualização, para a qual devem estar bem definidos os objetivos da produção escrita, os modos de veiculação, o público-alvo, os mecanismos da interlocução avaliativa etc.

O resultado do empreendimento, a *codificação* propriamente dita, é então centrado no *produto*, e não no *processo* de articulação da linguagem. Uma atitude que compromete uma ação pedagógica que leve em conta a formação do jornalista enquanto cidadão, e não apenas enquanto mão-de-obra competente para o mercado de trabalho.

Mas as próprias oscilações da *redação* e seus afins na instância curricular atestam não ser tão fácil um trabalho em que o texto possa prescindir da interação entre os sujeitos do ato comunicativo e que tenha como consequência a desvalorização das experiências cotidianas desses sujeitos.

Alguns depoimentos coletados junto a professores em cursos de jornalismo permitem uma contextualização ainda mais nítida acerca das dificuldades desse fazer jornalístico enquanto mera *codificação*.

O professor Ebrahim Ramadan, por exemplo, aponta “a falta de leitura e de

conhecimentos históricos” por parte do aluno como principais entraves à redação nos cursos de jornalismo, atestando, ainda que sem intenção deliberada, o quanto a produção de textos extrapola a mera operação conectiva entre significado e significante.

No aprendizado do jornalismo, é efetivamente oportuno partilharmos a seguinte reflexão:

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (KOSHIYAMA, 1992:334).

Já a professora Jaldete Soares ressalta as dificuldades de trabalho com produção jornalística quando não existe a perspectiva da publicação num periódico.

Na maioria das vezes os próprios alunos reclamavam, não queriam fazer redação já que não era pra nada (pra nada, leia-se, não ia sair em nenhum jornal). Aluno de jornalismo às vezes já chega muito vaidoso/.../ se era pra fazer texto só pra professora, melhor então fazer prova.

Tal depoimento, que também atribui ao aluno a dificuldade do empreendimento didático voltado à produção de textos, acaba evidenciando que o discente intui a falta de sentido de uma produção jornalística sem o pressuposto da interação com o leitor. Ainda que parta inicialmente de uma “vaidade pessoal”, o professor poderá trabalhar pedagogicamente essa motivação do aluno, mostrando que tal interação implica em certas escolhas léxicas, em detrimento de outras, enfim, justifica a adoção de toda uma gama de mecanismos de comunicação compatíveis a uma situação particular, o que resulta num fazer textual criterioso.

A validade do pressuposto da interação pôde ser comprovada, por exemplo, pela

professora Maria Otilia Bocchini em suas experiências com produção de boletins informativos dirigidos a públicos com baixa escolaridade, um trabalho que resultou em tese de doutorado (BOCCHINI,1984).

Quando não há o pressuposto interativo para a produção de textos é mais seguro ao professor promover uma alteração de percurso, e um dos caminhos é a *teorização* em torno das técnicas de produção textual. Afinal, essa outra possibilidade de trabalho com as *Técnicas de Codificação* está nas entrelinhas da própria proposta curricular, podendo então legitimar-se na ação didático-pedagógica:

Os alunos preferiam um livro, uma apostila que tratasse das técnicas de como redigir para jornal. Na época eu gostava muito de usar Técnicas de Codificação, do professor Erbolato e Jornalismo para Principiantes, de Natalício Noberto . Como são textos bem escritos e acessíveis, era muito bom trabalhar com eles.

Mas esse trabalho pedagógico que redimensiona o sentido da produção de textos nem sempre tem como barreiras o professor ou o aluno enquanto sujeitos que desconhecem a plenitude de sua ação social. Para os professores, mesmo o maior dos empenhos pode ficar comprometido ante as dificuldades estruturais das escolas. É essa a queixa de Nilson Lage quando recorda a ocorrência de seus ensinamentos nas chamadas salas de aula convencionais:

Não apenas convencionais como inadequadas (no mínimo 40 alunos). Na (Universidade) Federal Fluminense, certa época, consegui máquinas de escrever e turmas um pouco menores. Na (Universidade Federal) do Rio de Janeiro, nada.

O professor Lage sugere então aquilo que considera como condições ideais para a produção qualificada do texto jornalístico:

As aulas devem ser ministradas: a)em laboratórios; b)com turmas de no

máximo vinte alunos (aconselho 15); c) com computadores e acompanhamento quase personalizado o tempo todo. O ideal é que haja paralelamente cursos teóricos sobre estruturas de texto.

Nessa conjunção entre a compreensão da *estrutura* do texto e recursos materiais subjaz a superação do paradigma pedagógico que entende o texto enquanto mera codificação, o que infelizmente não ocorreu com o fim do currículo mínimo de 1978 e nem foi consequência de uma política de melhoria das escolas. “Geralmente quem se forma em jornalismo sabe escrever para a imprensa, mas não sabe explicar como”, constata o professor Nilson Lage, em tempos hodiernos. Um testemunho de como os rótulos traduzem posturas educacionais muito mais arraigadas do que normalmente percebemos, e do quanto a substituição desses rótulos nem sempre implicam efetivamente nas mudanças de que precisamos.

7. O último currículo mínimo

Uma das consequências da recessão econômica, tão emblemática na caracterização da década de 80, foi o questionamento acerca da capacidade do mercado de trabalho em absorver a mão-de-obra oriunda dos cursos superiores. Nesse período, tal questionamento ganhou espaço inclusive no discurso da imprensa.

Na instância do governo federal o assunto foi debatido entre os conselheiros do CFE, de modo a resultar numa política de retração a novos cursos superiores em substituição ao expansionismo da década anterior.

O Parecer nº 480/83 do CFE, que dispõe sobre a criação do último currículo mínimo para os cursos de Comunicação Social, faz menção a toda essa conjuntura, ressaltando ainda as consequências advindas desse momento de crise: de um lado os setores empresariais defendiam a extinção sumária dos cursos, por outro, professores e estudantes reclamavam da qualidade da formação em discursos inflamados, e exigiam soluções para as carências materiais crônicas. A comunidade acadêmica acreditava que somente as melhorias no curso poderiam fazer frente às investidas em prol de sua extinção.

Desde 1980, estavam suspensas as autorizações para criação de novos cursos de Comunicação Social até que fosse aprovado o novo currículo mínimo. Tal discurso propositivo deveria então aplacar todas essas pressões. Acreditou-se que o melhor caminho era impor mais ênfase nas recomendações que deveriam configurar a sua *fase crítico-profissional* (MELO, 1985b: 60). Nesse sentido, merecem destaque:

- *O incentivo à habilitação Radialismo (Rádio e TV);*
- *O ensino da Língua Portuguesa enquanto disciplina prática de redação e expressão oral nos três primeiros períodos do curso;*
- *A ênfase na Gramática e na Estilística do idioma nos três primeiros períodos de ensino da Língua*

Portuguesa;

- *O ensino de Língua Portuguesa – redação e expressão oral e escrita - nos quatro períodos subseqüentes, como disciplina específica da habilitação;*
- *A capacitação do corpo docente mediante programas de pós-graduação stricto e lato sensu;*
- *A exigência de bibliotecas com acervo mínimo e atualização permanente;*
- *A exigência de hemerotecas com jornais, periódicos e coleções de publicações especializadas nacionais e estrangeiras;*
- *A determinação de laboratórios adequadamente instalados para todas as habilitações (a descrição detalhada dos equipamentos laboratoriais foi alocada como anexo, no Parecer);*
- *E finalmente a recomendação à edição de, no mínimo, oito jornais-laboratório, por ano, como prática da habilitação em Jornalismo.*

A nova proposta curricular foi promulgada mediante a Resolução nº 02 de 24 de janeiro de 1984, como resultado do trabalho de uma comissão mista, presidida por Júlio Garcia Morejón. Nesse último currículo mínimo, estavam previstas seis habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo (Rádio e TV) e Cinema.

A carga horária mínima voltou a totalizar 2.700 horas-aula, sendo dez por cento destinadas ao Projeto Experimental. A duração do curso seria de no mínimo quatro e no máximo sete anos letivos.

Também nesse currículo foram definidas as matérias do tronco comum e as matérias voltadas às habilitações, bem como suas respectivas ementas. Entretanto, as instituições passaram a ter maior liberdade na composição da grade curricular e doravante poderiam oferecer as matérias do tronco comum em paralelo com as matérias da formação específica.

Os conteúdos dispostos no novo documento oficial eram:

Matérias ou disciplinas obrigatórias (tronco comum):

Filosofia

Sociologia (Geral e da Comunicação)

Língua Portuguesa (Redação e Expressão Oral)

Realidade Sócio-econômica e Política Brasileira

Teoria da Comunicação

Comunicação Comparada

Matérias ou disciplinas eletivas – pelo menos três da seguinte relação:

Lógica; Psicologia; Língua Estrangeira; Economia; Geografia econômica; Realidade Sócio-econômica e Política Regional; Teoria Geral de Sistemas; Teoria política; Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação; Comunicação Comunitária; Planejamento em Comunicação; Política de Comunicação; Sistemas Internacionais de Comunicação; Comunicação em tecnologia Educacional; Realidade Regional em Comunicação; História da Comunicação; Cultura Brasileira; História da Arte; Antropologia Cultural; História do Brasil; Estética e Cultura de Massa.

Matérias específicas (para habilitação em jornalismo):

Língua Portuguesa (Redação e Expressão Oral)

Fotojornalismo

Planejamento Gráfico em Jornalismo

Radiojornalismo, Telejornalismo

Técnica de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalísticas

Preparação e Revisão de Originais, Provas e Videotextos

Edição

Legislação e Ética em Jornalismo

Na avaliação da comunidade acadêmica podiam ser computadas, como novidades efetivas, o tom mais incisivo na definição das condições tecno-materiais imprescindíveis ao funcionamento das habilitações, a possibilidade de implementação de disciplinas profissionalizantes a partir da primeira série em paralelo às disciplinas básicas e o curioso fomento massivo à produção de textos, tanto mediante a oferta da *Língua*

Portuguesa-Redação e expressão oral em todos os semestres (exceto o último, voltado ao *Projeto Experimental*) como, no caso específico da habilitação em Jornalismo, na criação de disciplinas como *Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalísticas e Preparação e Revisão de Originais, Provas e Videotextos*.

Entretanto, a tentativa em orientar formalmente as escolas sobre as necessidades específicas de cada laboratório, mais uma vez não implicou na solução plena para o eterno problema dos cursos de Comunicação Social. Conforme Laurenti (2002:194),

O impulso tecnológico acabou por provocar um descompasso entre as exigências contidas no documento e as novas necessidades, em termos de equipamentos laboratoriais. É necessário ressaltar que a celeuma, no que tange à precariedade, defasagem e/ou falta dos laboratórios existe desde o desenvolvimento do antigo curso de Jornalismo. Tal problema nunca foi bem resolvido e persiste nos dias atuais.

Já a possibilidade da convivência entre as disciplinas básicas e as disciplinas profissionalizantes foi considerada um avanço dos mais salutar, embora muitas instituições tenham preferido manter o modelo anterior, da alocação das disciplinas do tronco comum nas séries iniciais e as disciplinas profissionalizantes ficando circunscritas à etapa final do curso.

Em algumas escolas, tal estratégia tem como justificativa um *gerenciamento mais racional dos recursos humanos e materiais*. Em bom português, o paralelismo entre disciplinas básicas e profissionais implica em turmas menores, segmentadas de acordo com as habilitações, desde o início do curso. A possibilidade da convivência dos alunos das várias habilitações, em turmas maiores, durante a formação básica, é mais viável, pelo menos do ponto de vista econômico, no entender de várias instituições.

No tocante à produção de textos, é mister uma contextualização mais ampla para

que possamos entender o seu sentido naquela conjuntura específica.

7.1. Redação “em overdose”

A concepção desse último currículo mínimo para o curso de Comunicação Social foi marcada por muitas expectativas da comunidade acadêmica. Como pudemos perceber, em toda trajetória curricular, há efetivamente uma relação dialética entre a conjuntura histórica e jornalística e o ensino de jornalismo (KOSHIYAMA, 1992: 292).

Por conseguinte, é bastante compreensível que a *transição democrática* trouxesse a esperança de um novo paradigma pedagógico, o que efetivamente não aconteceu. O professor José Marques de Melo, por exemplo, ressalta: “foi de frustração o sentimento da maioria do corpo docente ante um currículo cuja oferta de disciplinas humanísticas continuava extrapolando o necessário à sustentação de um curso eminentemente prático”.

Dependendo da escolha das eletivas, havia o risco da volta à predominância da perspectiva teórica, numa época que há muito devia ter superado o antigo modelo europeu de ensino. Por outros termos, “da forma como foi concebido, aquele novo currículo poderia servir mais uma vez de anteparo ao pouco empenho do governo e das instituições na manutenção de boas escolas”, conclui o professor José Marques.

Feliciano também considera que o principal problema desse currículo de 1984 é

justamente a ausência de uma identidade pedagógica inovadora, que permita uma definição do perfil profissional pretendido. Segundo a autora, a nova propositura

Constitui uma verdadeira ‘colcha de retalhos’ conceitual, com disciplinas buscadas ao currículo de 1962, já incorporadas anteriormente pelo currículo 3/78, tais como Língua Portuguesa (em overdose), um desdobramento novamente absurdo de disciplinas técnicas, chegando a conceitos particularíssimos, ao máximo da divisão, como no caso mais gritante de ‘Entrevista e Pesquisa Jornalística’, um sub-item obrigatório em qualquer das outras disciplinas de caráter técnico(FELICIANO, 1987:224).

Comparando as avaliações, facilmente constatamos as críticas a uma proposta que, segundo os professores, ao invés de promover a aproximação entre escola e mercado de trabalho, pelo contrário, só contribuiria para aumentar essa distância, pois reiterava uma formação falaciosa.

Mas para maior consistência na menção à questão particular do fomento à produção de textos, é mister considerarmos que, nesse contexto crítico, resultante de um mercado de trabalho recessivo, uma das tendências foi mensurar o fracasso dos setores educacionais tomando como critério justamente as dificuldades de manuseio da língua escrita por parte dos estudantes.

Para dimensionarmos essa tendência, iniciada ao final dos anos 70, devemos salientar, por exemplo, que a instituição da prova de redação nos vestibulares surgiu nessa época, mediante resolução do próprio Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga. A própria propositura ministerial que definia a redação no contexto específico do vestibular já advertia que a decisão não configurava uma iniciativa isolada, sendo “um

dos elementos de um conjunto de medidas que pretende melhorar o domínio e o uso dos instrumentos de comunicação e expressão oral e escrita, em todos os graus de escolaridade” (BURNETT, 1976: 143,144).

Podemos afirmar então que esse último currículo mínimo para Comunicação Social está perpassado por esse imaginário da melhoria do ensino mediante proposituras oficiais que sugerissem, por exemplo, um novo modelo de ensino em língua materna. Porém, no tocante ao ensino de jornalismo, o que prolifera mais uma vez são as dificuldades que atestam o quanto esse tipo de mudança não ocorre simplesmente mediante o imperativo das iniciativas governamentais: “a grande carga horária dispensada à Língua Portuguesa antes reforça a tese de que o aluno de jornalismo não sabe escrever que propõe soluções mais compatíveis com as reais exigências que se delineavam”(FELICIANO, 1987: 216).

O excerto supracitado, que traduz com maestria o sentimento dos docentes ante essa última proposta curricular do CFE, não configura, entretanto, a consequência mais significativa na amplitude dos cursos de Comunicação Social.

A nova proposta curricular incorporava, ainda de forma nebulosa, o momento de inovações no ensino de Língua materna, imaturo mesmo no âmbito dos cursos de Letras. No contexto da formação dos professores de Língua Portuguesa foi a época de efervescência das pesquisas descritivas, em torno da Lingüística textual. Era um período de hesitações quanto à aplicabilidade pedagógica da perspectiva científica emergente.

Já no âmbito da Comunicação Social, as chamadas *ciências da linguagem* continuavam uma incógnita para uma maioria de professores talhada muito mais nas redações de jornais do que nos bancos escolares. Os bacharelados não pressupõem a formação pedagógica e o aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, ainda escasso,

frente à demanda de instituições, faz a maioria dos professores apontar a experiência profissional como dado mais significativo para a sua ação docente.

Nessa conjuntura, a própria Resolução do CFE reiterava ambigüidades: a lei determinava, para as primeiras séries, um trabalho com produção de textos perpassado pela ênfase na gramática e estilística, um sinal de que a longa tradição da linguagem em sua perspectiva funcionalista não seria tão prontamente superada.

Por conseguinte, passando às séries finais, voltadas às habilitações específicas, é necessário admitir que o novo currículo dava margem a constrangimentos, pois, na maioria dos departamentos, não havia professores com a formação necessária para a lida com a redação enquanto prerrogativa da Língua Portuguesa. Em contrapartida, os professores de língua não tinham a experiência para trabalhar com desenvoltura a produção de textos específica das habilitações.

Assim, o impasse supracitado gerou uma reação inusitada, deveras mais significativa que as críticas já tradicionais – em alguns momentos tautológicas – da comunidade acadêmica frente às deliberações do CFE: em muitas escolas, a solução foi não acatar a nova propositura, atitude que se favoreceu do próprio caráter transitório do Parecer, ante o prenúncio da nova LDB que deveria resultar da Constituição de 1988.

O professor Luiz Custódio da Silva relembra essa atitude tomada no curso da Universidade Federal da Paraíba, salientando que tal ‘desobediência’ não implicava em uma salutar autonomia dos cursos para gerir o ensino da redação. Pelo contrário, esse prenúncio de liberdade curricular sem o respaldo do CFE só aumentava os conflitos e inseguranças dos docentes no trato com a questão da produção de textos, fazendo-os inclusive evocar paradigmas pedagógicos de épocas passadas:

Eu mesmo recorri a minha experiência de quinze dias no CIESPAL, quando lá estive, nos anos 70, fazendo um curso de aperfeiçoamento. Na época, gastei minha bolsa de quinhentos dólares em livros de jornalismo que me foram bastante úteis no ensino das Técnicas de jornal e periódico I, II e III, disciplinas que o departamento decidiu por em lugar da redação e expressão oral e escrita IV, V e VI.

Reiterando essa tendência, uma das pesquisas realizadas por Elizabete Laurenti, em 1999, apontou que, de um universo de 46 currículos adotados em universidades paulistas, 43,5 por cento simplesmente não atendiam à exigência do último currículo mínimo no tocante à oferta de *Língua Portuguesa – Redação e expressão oral*, em todos os semestres letivos (LAURENTI, 2002:306, 307).

Na maioria das instituições, tal deliberação do CFE foi acatada apenas parcialmente. Foi o caso da Universidade de São Paulo que montou um currículo considerando a *Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral* apenas no ciclo básico, isto é, nos três semestres iniciais. Segundo a professora Maria Aparecida Baccega, tal orientação tinha o respaldo da própria ementa curricular, que permitia a manutenção de certas disciplinas então já adotadas nos currículos plenos. Essa perspectiva perdura até hoje para as habilitações Relações Públicas e Editoração, tendo sido retirada do currículo de Jornalismo da USP em 1992. Vale salientar que a ementa da Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral, para a habilitação em jornalismo, recomendava:

Estrutura da notícia. Seleção léxica. Ordenação e nomeação. Produção de texto noticioso. Reportagem: investigação e interpretação. Texto de revista e de features. Titulação em jornal diário e revistas. Redação em órgãos especializados. Redação na imprensa comunitária. Redação opinativa. Técnicas literárias em jornalismo. Ensaios jornalísticos. (Parecer 480/83, Revista Documenta, nº274, p. 101).

Um outro exemplo de interpretação da lei por parte dos currículos plenos pôde ser observado na Universidade Federal de Minas Gerais, que preferiu sedimentar a especificidade da produção de textos a partir de nomenclaturas mais específicas. Assim, ao longo dos semestres letivos, na habilitação em jornalismo, o trabalho com linguagem verbal era oferecido mediante as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua Portuguesa III, Redação em Jornal I, Redação em Jornal II, Redação em Radiojornalismo e Redação em Telecinejornalismo (CASTRO, 1986: 244).

A professora Aparecida Baccega salienta que a atitude de retirar a Língua Portuguesa do ciclo profissionalizante, especialmente no curso de jornalismo, foi o corolário da fragilidade teórico-científica ainda presente no ensino de redação.

Muitos colegas viam a disciplina como um entrave ao exercício imediato da prática laboratorial, que parecia ser mais interessante. E isso acabava resultando num fazer jornalístico acrítico em tais laboratórios, o que não é recomendável numa formação universitária.

Essa tendência, “obrigatoriamente, tem que ser superada agora, de uma vez por todas, a partir das Diretrizes Curriculares, uma vez que, no presente, nem mesmo ao mercado de trabalho interessa um profissional que somente execute mecanicamente suas tarefas”, conclui a professora.

Esses paradigmas didático-pedagógicos contemporâneos configuram aquilo que nos propomos a avaliar nos capítulos subseqüentes, sendo então mais exaustivo esse confronto entre deliberações oficiais e vivências didático-pedagógicas efetivas. Por conseguinte, dando continuidade ao percurso, é mister enfatizar, também na conjuntura da formação em comunicação social – habilitação jornalismo, uma abordagem que realmente entenda o funcionamento dos currículos a partir de três vertentes:

Planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e

nas salas de aula (o currículo em ação), e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na sala de aula (o currículo oculto) (APPLE, 1982:73).

CAPÍTULO TRÊS

ENSINO DE JORNALISMO E AS QUESTÕES CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

Pode-se lá, porém, permitir que a palavra nasça do amor da gente, assim, de broto e jorro: aí a fonte, o miriquilho, o olho-d'água; ou como uma borboleta sai do bolso da paisagem? (Guimarães Rosa)

N

o presente capítulo, empreendemos uma verificação da escrita nos cursos de Jornalismo, considerando o fim dos Currículos Mínimos e conseqüente implantação das Diretrizes Curriculares nos cursos de Comunicação Social, viabilizada a partir da LDB nº 9.394/96.

A partir dessa nova LDB - também conhecida como Lei Darcy Ribeiro - observa-se uma nova fase expansionista na educação superior, principalmente em instituições privadas. Essa tendência é reconhecida pelo próprio Ministério da Educação. No texto intitulado “Fatos sobre a educação no Brasil: 1994-2001”, o MEC salienta:

No ensino superior, ao contrário do que ocorre na educação básica, onde a rede pública é majoritária, o setor privado tem uma participação expressiva. Os cursos abertos pelas instituições particulares possibilitaram o acesso de grande número de estudantes ao ensino superior, principalmente na área das ciências sociais aplicadas, que abrange, entre outros, os cursos de

administração, direito, comunicação, economia, ciências contábeis.

Os educadores apontam essa expansão do ensino superior, mediante a iniciativa privada, como uma das principais conseqüências da política neoliberal iniciada no governo Fernando Collor de Melo e reiterada no governo Fernando Henrique Cardoso, os primeiros presidentes eleitos pelo voto direto após o fim do regime militar. Nesse sentido, são exemplares as palavras de Maria das Graças Bollmann, no Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, realizado em São Paulo, no mês de agosto de 1996:

No período 1995-1996, o projeto Darcy Ribeiro foi ganhando força dentro do próprio Congresso porque vem no sentido de adequar a política educacional à política neoliberal de transferência do papel do Estado para a iniciativa privada.

Assim, de acordo com avaliação do próprio MEC, o curso de Comunicação Social aparece entre os mais promissores nas instituições que se propuseram a criar novos cursos universitários, a partir do final da década passada, apesar de ter sido muito atingido pela política de retração, nos anos 80, conforme informações do capítulo anterior. No tocante à qualificação de jornalistas, acredita-se que a liminar da juíza Carla Rister, desconsiderando a exigência do diploma para o exercício da profissão, motivou uma ligeira contenção da oferta nessa área, de modo que, ao final da década anterior e início desta, o crescimento ocorreu principalmente na habilitação Publicidade e Propaganda (LAURENTI, 2002:98).

Para termos uma idéia do aumento de cursos na área de Comunicação Social, basta salientarmos que os indicadores do EDUDATA – Sistema de Estatísticas Educacionais do Governo Federal – informam a existência de 285 cursos nessa área no

país, dados de um censo realizado em 2001. Já uma pesquisa feita por Maria Elisabete Antonioli Laurenti para a ABECOM – Associação Brasileira das Escolas de Comunicação Social – mostra que, no primeiro semestre de 2003, funcionam no Brasil cerca de 338 cursos superiores de Comunicação Social. Desse total, 218 tem o Jornalismo como uma de suas habilitações.

De acordo com a pesquisa de Elisabete Laurenti, dentre os cursos de jornalismo oferecidos no Brasil, 08 estão localizados na região norte, 19 na região centro-oeste e 34 na região nordeste. A região sudeste permanece com sua tendência de concentração do maior número de opções: ao todo são 109, em segundo lugar ficando a região sul que possui 48 cursos de jornalismo.

Dessa forma, atualmente, todos os estados brasileiros têm instituições que oferecem o curso de Comunicação Social. Considerando, então, a distribuição por Unidades Federativas, a habilitação em jornalismo compreende a seguinte oferta:

Acre	01	Distrito Federal	06
Amapá	01	Goiás	03
Amazonas	02	Mato Grosso	02
Pará	02	Mato Grosso do Sul	05
Rondônia	01	Tocantins	03
Roraima	01		
Alagoas	02	Pernambuco	05
Bahia	09	Piauí	03
Ceará	05	Rio Grande do Norte	02

Maranhão	03	Sergipe	02
Paraíba	03		
Espírito Santo	06	Paraná	25
Minas Gerais	22	Rio Grande do Sul	14
Rio de Janeiro	19	Santa Catarina	09
São Paulo	62		

Assim, nossa intenção é avaliar como esses cursos dispõem da prerrogativa designada como *flexibilidade*, característica que o novo discurso propositivo pretende ter como seu alicerce principal.

Preliminarmente, tecemos considerações acerca da criação da nova LDB e, na sequência, abordamos o contexto da aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Comunicação Social naquilo que é relevante ao entendimento da nova conjuntura pedagógica dos cursos de jornalismo brasileiros.

Ainda nesse terceiro capítulo, fazemos menção a alguns pressupostos pedagógicos registrados como significativos nessa área, enfatizando a taxionomia dos objetivos educacionais, desenvolvida por B.S. Bloom, uma vez que pesquisas contemporâneas apontam-na como interessante à construção de projetos pedagógicos para cursos de Comunicação, e até como algo subjacente às próprias Diretrizes Curriculares homologadas pelo MEC.

Atentando especificamente ao fomento à produção de textos, aqui empreendemos as considerações estatístico-quantitativas desse momento da formação em jornalismo, algo que foi possível, principalmente, mediante o acesso aos *sites* das instituições, seguido do contato com coordenadores de cursos e alguns professores. É o momento de verificarmos, por exemplo, a alocação das disciplinas voltadas à produção

de textos nos currículos, as nomenclaturas que lhe são atribuídas, seus objetivos e demais prerrogativas explicitadas nos programas de disciplinas, enfim, o papel desse conteúdo nos projetos pedagógicos da atualidade.

Os dados obtidos foram convertidos em quadros, tabelas e/ou gráficos demonstrativos, dependendo da peculiaridade informativa de cada item avaliado, sempre considerando o objetivo geral do capítulo que é fornecer um diagnóstico do trato com a produção de textos nos cursos de jornalismo contemporâneos.

1. Diretrizes Curriculares: a ênfase nos conteúdos

A nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, delibera acerca da educação brasileira em todos os seus níveis e tem por base o Capítulo III da Constituição de 1988, que trata “Da educação, da cultura e do desporto”. Antes dessa nova LDB, devemos lembrar que a Educação Superior vinha sendo regulamentada pela Lei 5.540/68 e pelo Decreto-Lei 464/69, após uma alteração na LDB 4.024/61.

Em seus 92 artigos, 15 dedicados especificamente à educação superior, a LDB 9.394/96 propõe uma legislação efetivamente inovadora frente às proposituras anteriores, embora muitos especialistas ainda a considerem avessa à perspectiva da plenitude democrática.

No que tange à educação superior, um dos principais exemplos desse paroxismo

está no referendun à autonomia universitária frente ao direito do Estado de avaliar periodicamente o usufruto dessa autonomia, prerrogativa já prevista na Lei maior que lhe dá suporte:

Assim como a autonomia universitária, também a avaliação de qualidade, como imperativo de ação das instituições de educação superior, foi valorizada pelo texto constitucional de 1988. No artigo 209, lê-se na Carta Magna que: ‘o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público’ (SOUZA, 1997: 189) – grifo do autor.

Assim, o confronto de tais deliberações expressas na Lei 9.394 permitiu a recorrência de conclusões segundo as quais,

Se por um lado a lei quebra as amarras burocráticas e acadêmicas impostas pela Lei 5.540/68, de outro concentra poderes expressivos nas mãos da União e das entidades mantenedoras públicas em cada sistema de ensino, seja por intermédio da ação avaliadora do Ministério da Educação, seja em razão da competência normativa destes órgãos (RANIERI, 1997: 38).

Apesar das críticas, as prerrogativas legais chegam paulatinamente ao cotidiano acadêmico: para demarcar o preceito da autonomia, desaparecem os antigos currículos mínimos, que se justificaram na fase anterior mediante o argumento de “facilitarem as transferências entre instituições diversas”, além da “garantia de qualidade e uniformidade mínima aos cursos”.

Tais currículos mínimos cederam espaço às Diretrizes Curriculares, que passaram a orientar sobre os **conteúdos** ao invés da prescrição de *matérias e/ou disciplinas*, o que legitima justamente o pressuposto da diversidade pedagógica.

Já a avaliação dos cursos, prevista no artigo 46 da nova LDB, tem ocorrido

mediante dois mecanismos:

- Visitas periódicas de especialistas do MEC às instituições de ensino, tomando-se como parâmetros de qualidade critérios como as condições físico-materiais das escolas e o nível de capacitação do corpo docente;
- Aferição do conhecimento dos alunos, através do Exame Nacional de Cursos, estratégia popularmente chamada de Provão, que começou a ser utilizada em 1996.

Por seu lado, os Poderes Legislativo e Executivo pretendem que essa nova LDB represente um argumento relevante de um interesse conjunto pela consolidação da democracia, atitude que deve pautar as relações governo-sociedade civil nesse período histórico pós-regime militar.

Assim, por exemplo, a criação do CNE – Conselho Nacional de Educação, órgão que substituiu o Conselho Federal de Educação, antes mesmo da homologação da nova LDB, é apresentada como um dos emblemas da suplantação do autoritarismo característico das épocas passadas. Para além da mudança burocrática de uma sigla, a criação do novo Conselho pretende ser significativa porque,

Ao contrário do que ocorria com o Conselho Federal de Educação, cujas atribuições expressavam força e poder, através dos verbos deliberar, decidir, elaborar, promover, o Conselho Nacional, que o sucedeu, é definido como órgão de colaboração do MEC e os verbos que assinalam sua atuação não lhe concedem força decisória, pois ficam entre o assessorar, o subsidiar e o manifestar-se (SOUZA, 1997: 57). Grifos do autor.

Ao CNE cabe, principalmente, a exegese da nova LDB, sendo mais enfático o seu caráter consultivo do que propriamente deliberativo. Isso implica, dentre outras coisas, em assessorar o cumprimento do exposto no artigo 53, inciso II, da nova

LDB, que reveste a questão curricular no pressuposto da autonomia universitária.

Para Carneiro (1998:138), as deliberações desse inciso devem até mesmo ir além das diretrizes para o ensino, que acabou constituindo a prioridade nas propostas dos currículos mínimos, justamente porque,

O objetivo da autonomia é assegurar a liberdade de crítica e a livre produção e transmissão do conhecimento, tornando as universidades impermeáveis a ingerências econômicas, políticas ou religiosas estranhas ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. A detentora da autonomia é a comunidade acadêmica a quem cabe a autogestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão (grifo nosso).

Mesmo que muitos educadores considerem utópica essa ampliação dos horizontes pedagógicos, tendo em vista a própria política expansionista do Governo Federal, pelo fomento à iniciativa privada, a construção das Diretrizes Curriculares começou em clima de otimismo, a partir do trabalho de 38 Comissões mistas, organizadas para catalisar opiniões e sugestões de grupos voltados à reformulação dos 54 cursos de nível superior então reconhecidos.

Ao final de 1999, tais Comissões começaram a encaminhar os anteprojetos com as Diretrizes à Secretaria de Educação Superior. A partir das propostas recebidas, a SESu elaborou um relatório avaliativo juntamente com o ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação.

Considerando esse primeiro exercício de estruturação das DC's, o relatório assinalaria prioritariamente a in experiência das Comissões de Especialistas na composição de propostas curriculares mais flexíveis.

Surpreendentemente, a maioria das sugestões documentadas estava fortemente impregnada do paradigma dos currículos mínimos, tão execrado à época em que esteve

vigente. O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras sintetiza em seis itens suas críticas às primeiras propostas de Diretrizes Curriculares que lhe foram apresentadas:

1. Carga horária mínima excessiva, salvo raríssimas exceções;
2. especificação de tempo máximo de integralização, que deveria ficar a critério de cada instituição;
3. detalhamento muito grande de conteúdos;
4. especificação detalhada de porcentagens de carga horária a serem cumpridas para cada bloco do curso;
5. especificação detalhada das metodologias a serem empregadas no desenvolvimento dos currículos, com imposições, proibições e limitações;
6. especificação de condições de oferta.

Em vista dessa perspectiva “engessada”, observável na maioria das Diretrizes apresentadas, o ForGRAD encaminhou ao CNE, juntamente com seu relatório, sugestões para uma reestruturação profunda em todas as propostas. Para o Fórum, se aprovadas conforme a versão das Comissões especializadas, as Diretrizes estariam desvirtuando o espírito da própria LDB em sua orientação primaz de conceder liberdade às IES na formulação de seus currículos.

Ainda no ano 2000 as Diretrizes Curriculares foram agrupadas e distribuídas aos conselheiros do CNE. Diante dos problemas apontados pelo ForGRAD, tais conselheiros passaram a considerar as propostas das Comissões de Especialistas como apenas uma dentre outras possibilidades na confecção da versão final das DC’s.

A aprovação efetiva só começou a acontecer a partir do primeiro semestre de 2001 e o curso de Comunicação Social figurou entre os primeiros a ter oficializadas as suas Diretrizes Curriculares, mediante o Parecer CNE/CES nº 492/01 seguido da Resolução nº 16/02.

2. Horizonte das Diretrizes Curriculares no curso de Comunicação Social

As Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social resultam de uma mobilização histórica de professores e alunos, bem como de diversas entidades, representações sindicais e, obviamente, da própria comissão instituída pelo MEC.

O amplo debate foi um momento de evidenciar a rede complexa de tendências postuladas enquanto ideais para a nova fase do ensino nesse setor. Nesse ínterim, veio à tona, por exemplo, a discussão acerca da pertinência do Jornalismo ao campo da Comunicação Social, em vista do caráter *tecnicista* tradicionalmente atribuído à habilitação, frente à tendência *científica* que um grupo de acadêmicos entende ser peculiar ao campo da Comunicação em seu conjunto. Tal situação permite-nos partilhar sem dificuldades a assertiva de Ramadan (2000: 128), para quem “o eixo das discussões em torno das Diretrizes teve na velha polêmica (teoria x prática) o foco central das preocupações”.

O resultado de todo esse empenho foi a urdidura das Diretrizes Curriculares a partir de três vertentes (MOURA, 2002: 198).

A primeira foi articulada num Seminário em Brasília, no mês de fevereiro de 1999. Além dos membros da CEECOM - Comissão de Especialistas para elaboração das DC's em Comunicação, o Seminário contou com a participação de representantes da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação Social; APBRP – Associação Paulista dos Bacharéis em Relações Públicas; CONFERP – Conselho Federal de Relações Públicas; ENECOS – Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social; FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas; INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; e UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social.

A avaliação dessa proposta, ocorrida entre os meses de março e abril de 1999, desencadeou uma crítica segundo a qual traçava-se um perfil muito genérico para os profissionais desse campo, que, oficialmente, comporta várias habilitações.

Houve então uma movimentação em prol de uma propositura que demarcasse mais claramente o perfil do egresso do curso, paralelamente ao perfil específico de cada habilitação profissional; as competências e habilidades também deveriam ser abordadas em seus aspectos genéricos, específicos e específicos por habilitação, e assim por diante.

As discussões nesse sentido foram mais nítidas no campo do ensino de Jornalismo. A realização do Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, ocorrido nos dias 24 e 25 de abril de 1999, evento que ficou conhecido como “Seminário de Campinas”, serve para demarcar uma segunda versão das DC's.

Nessa conjuntura, havia um grupo claramente empenhado em transformar a *habilitação em Jornalismo* em curso isolado, burocraticamente desvinculado de Comunicação Social. Com esse propósito, o embate de idéias teve como espaço significativo a Internet, mas especificamente os *sites* voltados à categoria jornalística, a

exemplo do Observatório da Imprensa (RAMADAN, 2000: 126).

Curiosamente, a avaliação da qualidade do ensino no curso de Comunicação Social, mediante o Provão, está voltada apenas à habilitação em Jornalismo, desde 1998, um atestado da força do movimento em prol dessa volta do Jornalismo enquanto curso superior autônomo.

Em vista do Provão, foi constituída uma Comissão específica cujos trabalhos também acabariam influenciando as Diretrizes Curriculares.

O CNE acabaria negando o direito do Jornalismo funcionar enquanto curso autônomo, independente de Comunicação Social, mediante o parecer 687/99, de autoria da conselheira Silke Weber. Entretanto, a reivindicação por uma definição mais clara acerca das especificidades de cada habilitação é observável na versão final das DC's.

A terceira e última versão das Diretrizes Curriculares para Comunicação e suas habilitações tem suas raízes na avaliação de anteprojetos, elaborados a partir de várias iniciativas. Entretanto, conforme Moura,

De todos os documentos que antecederam as discussões, a Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação – COMPÓS prestou a maior contribuição para a indicação dos conteúdos curriculares que comporiam a versão final do documento oficial. Logo após, podemos identificar o Parecer da Comissão de Especialização do Ensino de Comunicação Social, que teve o mesmo peso dos outros documentos por ocasião dos debates (MOURA, 2002: 221).

Nesse sentido, vale salientar que o anteprojeto da COMPÓS traz a indicação de conteúdos curriculares a partir de três grandes áreas temáticas:

- Campo do conhecimento teórico-conceitual e histórico;

- Campo de conhecimento da atualidade (analítico e informativo);
- Campo de conhecimento de linguagens, tecnologias e estruturas midiáticas.

Já o Parecer da CEECOM formaliza indicações considerando:

- Campo do conhecimento teórico-conceitual fenomenológico (Teorias da Comunicação de Massa, Sistemas Midiáticos);
- Campo do conhecimento histórico-sociológico da realidade contemporânea (Sociologia, História Contemporânea – concepção cultural, política e econômica);
- Campo do conhecimento das linguagens, tecnologias e estruturas midiáticas (atividades de produção, difusão e avaliação de bens culturais).

Segundo Moura (2002:221), tais propostas constituíram a base das Diretrizes Curriculares para Comunicação Social justamente por favorecerem o pressuposto da ampla flexibilidade na formação em jornalismo, nos cursos de todo o país. Considera a autora que tanto a CEECOM como a COMPÓS trazem o pressuposto da diversidade, que poderá viabilizar projetos pedagógicos/acadêmicos inovadores.

2.1. Pressupostos para um agir comunicativo: considerações em torno do anteprojeto final das Diretrizes

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação e suas Habilitações” foi concluído e entregue formalmente à Secretaria de Educação Superior (SESu) ao final de junho de 1999.

O texto explicita o padrão básico para o curso de graduação em Comunicação considerando as habilitações já reconhecidas na fase dos currículos mínimos, a saber, Jornalismo, Relações Públicas, Editoração, Radialismo, Cinema e Publicidade e Propaganda, embora seja flexível a “outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas”. Afinal, ressalta-se que as Diretrizes foram elaboradas procurando atender a três objetivos entrelaçados:

- ♦ a flexibilização da estrutura dos cursos;
- ♦ a recomendação de um padrão de referência;
- ♦ a ordenação de critérios mínimos de exigência.

Nesse sentido, foram considerados três perfis do egresso do curso de Comunicação: comum, específico e específico por habilitação.

O perfil comum vincula-se à identidade do curso, independentemente da habilitação pretendida. Passam a ser relevantes as competências profissionais, sociais e intelectuais voltadas à criação, produção, distribuição, recepção e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais a elas relacionadas. Ainda nesse aspecto, destacam-se a necessidade de uma visão integradora e horizontalizada, a utilização crítica do instrumental teórico-prático e, também, um perfil fundamentado em duas perspectivas: genérica e particularizada.

Assim, por exemplo, o profissional de jornalismo não deve limitar-se ao desempenho de suas funções enquanto jornalista, mas deve conhecer o espaço da comunicação em sua totalidade. Nesse sentido, sua visão e atuação não se restringem às especificidades da profissão, sendo extensivas ao contexto em que estão presentes as diversas mídias.

Voltando-se aos perfis específicos, o documento ressalta a abrangência dos diversos meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa, mantendo uma referência básica para as atuais e futuras habilitações, ainda que vislumbrando o acelerado dinamismo social e tecnológico que influencia significativamente a área de Comunicação.

Os aspectos particulares intrínsecos aos profissionais da Comunicação Social são focalizados no perfil específico por habilitação. Com relação ao Jornalismo, por exemplo, considera-se que os egressos devam ser profissionalmente reconhecidos:

1. pela produção de conhecimento e cultura voltada para seleções factuais sobre a atualidade e para a estruturação e disponibilização de informações que atendam a necessidades e interesses sociais no que se refere ao conhecimento dos fatos, das circunstâncias e dos contextos do momento presente;
2. pelo exercício da objetividade jornalística na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
3. pelo exercício da tradução e disseminação de conhecimento sobre a atualidade em termos de percepção geral e de modo a qualificar o senso comum;
4. pelo trabalho em veículos de comunicação e instituições que incluam atividades caracterizadas como de imprensa e de informação jornalística de interesse geral ou setorializado, e de divulgação de informações da atualidade;
5. pelo exercício de relações entre as funções típicas de jornalismo e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação, e ainda com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface;
6. pelo exercício de todas as demais atividades que, no estado então vigente da profissão, sejam reconhecidas pelo bom senso, pelas entidades representativas ou pela legislação

pertinente, como características do jornalista.

Na sequência, o anteprojeto define as competências e habilidades gerais e específicas dos egressos de Comunicação Social, além das competências e habilidades específicas por habilitação. Assim, por exemplo, considerou-se que o bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo é um profissional capacitado ao desempenho das seguintes atividades:

1. Registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
2. interpretar, explicar e contextualizar informações;
3. investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
4. formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
5. formular questões e conduzir entrevistas;
6. relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
7. trabalhar em equipe com profissionais da área;
8. lidar com situações novas, desconhecidas e inesperadas;
9. compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
10. desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
11. avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
12. compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
13. identificar o que é informação de interesse público e pautar-se eticamente no tratamento dessas informações;
14. identificar e equacionar questões éticas de jornalismo;
15. buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a

- cidadania;
16. manter-se crítico e independente, no que diz respeito às relações de poder e às mudanças que ocorrem na sociedade;
 17. dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação;
 18. dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;
 19. assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias jornalísticas, repercutindo-os sobre sua prática profissional;
 20. ter as demais competências e habilidades que caracterizam o trabalho nas circunstâncias em que o jornalista é normalmente inserido.

A etapa seguinte do documento diz respeito aos tópicos de estudo, divididos em conteúdos básicos e conteúdos específicos. Os conteúdos básicos foram categorizados em: conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagem; técnicas e tecnologias midiáticas e conteúdos ético-políticos.

A flexibilidade é ainda maior no tocante aos conteúdos específicos, pois o documento ressalta que os mesmos devem ser elaborados pelas instituições, tendo como parâmetro o perfil comum do egresso de comunicação; os perfis específicos por habilitação; as competências e habilidades gerais e por habilitação e os conteúdos básicos definidos nas Diretrizes.

De acordo com a proposta, tanto quanto o Estágio e as Atividades Complementares, o reconhecimento de habilidades e competências extra-escolares deve estar previsto no Projeto Pedagógico, mediante algumas

condições previamente definidas, a exemplo do aproveitamento de no máximo dez por cento desses *saberes* na integralização do curso.

Nesse contexto, o Estágio está definido como “estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do curso”. E como atividades complementares foram previstos programas especiais de capacitação do aluno, a exemplo de monitoria ou atividades de extensão e pesquisa. Tais atividades devem ir até vinte por cento do total do curso, excluindo-se desse cômputo as horas dedicadas ao TCC e aos Projetos Experimentais.

O documento sugeriu que a duração do curso deveria considerar o tempo mínimo de 2.700 horas, distribuídas em um período não inferior a quatro anos ou oito semestres letivos.

Assim estabelecidas, as “Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação e suas Habilitações” foram encaminhadas ao setor de Ciências Sociais e Aplicadas, do CNE, ficando sob a responsabilidade das conselheiras Silke Weber, Eunice Ribeiro Durham e Vilma de Mendonça Figueiredo.

O anteprojeto da CEECOM foi aprovado com poucas alterações mediante o Parecer CNE/CES n. 492/01. Dentre as mudanças consta a exclusão do item relativo à duração do curso, que, seguindo a sugestão do FORGRAD, passou a ser matéria do Parecer n° 100/02, junto a outras graduações. Foi retirado ainda o item que reconhece habilidades e competências extra-escolares. A Resolução n° 16/02 oficializou, enfim, as Diretrizes Curriculares que devem lastrear os Projetos Pedagógicos no âmbito da Comunicação Social.

3. Suportes pedagógicos para os cursos de jornalismo: entre pretensões plurais, as pretensões possíveis

O desenvolvimento cada vez mais célere de novas tecnologias para a comunicação deve constituir um propulsor à demarcação de novos paradigmas educacionais, ainda que a tarefa não seja das mais fáceis para a comunidade voltada ao ensino de Jornalismo. Nesse sentido, podemos retomar as palavras de Meditsch (1992a: 90):

Mesmo as escolas que possuem equipamentos para as práticas jornalísticas e permitem o acesso a eles por parte dos alunos (o que é cada vez mais facilitado pela evolução tecnológica) não conseguem superar o preconceito segundo o qual o ensino deve ter um formato padronizado que pode ser representado pela figura do professor em frente ao quadro negro, aplicando uma prova a seus passivos estudantes.

Por sua vez, considerando a aprovação das Diretrizes Curriculares e a inexorável necessidade de mudanças concretas, Laurenti (2002: 361) ressalta que, doravante, “o planejamento curricular deverá estar alinhado a uma escola pedagógica, o que não é prática comum entre os responsáveis por cursos de Comunicação Social”.

Com efeito, nas fases anteriores, encontramos poucos registros em favor de um

projeto pedagógico consistente para o curso de Comunicação Social como um todo ou mesmo para uma de suas respectivas habilitações. O pouco que existe não se vincula explicitamente a uma “escola pedagógica”, conforme propõe Laurenti, um entrave decorrente da longa tradição em se conceber o currículo – e por extensão o próprio curso – enquanto mera justaposição de disciplinas.

Mas nas entrelinhas de alguns poucos trabalhos, que remetem à fase dos currículos mínimos, notamos a preocupação em dimensionar o verdadeiro sentido da educação nessa área, uma defesa ancorada em argumentos diversificados e por isso mesmo nada desprezíveis. Koshiyama (1986:252), por exemplo, é enfática em salientar que o caráter ideológico do jornalismo deve ser o cerne da educação do jornalista. Para a autora,

As escolas de Comunicação e de Jornalismo só poderão cumprir condignamente sua tarefa quando estiverem materialmente equipadas (...) e pedagogicamente organizadas a partir de uma concepção de jornalismo visto enquanto atividade partidária em uma sociedade de classes, o que exige dos seus trabalhadores uma sólida formação ética, técnica e política.

Também encontramos quem aponte o campo da linguagem como eixo primaz à construção de um lastro pedagógico para a formação em jornalismo. Serra (1986: 231), por exemplo, apresenta essa idéia, salientando ser “no campo das linguagens que se enraíza a prática da comunicação”.

Já Meditsch (1992a; 1992b) defende veementemente a superação do modelo ciespalino de ensino, adotado nos anos sessenta. Um modelo que sedimentou a atribuição de um caráter *tecnicista* para o jornalismo, e um caráter *científico* para a comunicação, fato que na época justificou a transformação do Jornalismo em habilitação do novo curso de Comunicação Social.

Para Meditsch, uma nova possibilidade pedagógica poderá basear-se nos postulados de Genro Filho (1989), para quem o jornalismo não é ciência nem técnica, mas uma forma singular de conhecimento, que merece ser estudada e compreendida enquanto tal. Assim, é esse viés epistemológico que deve redimensionar o *modus operandi* adotado na formação de jornalistas, atitude que, segundo o autor, implicará finalmente na recuperação do elo entre teoria e prática.

O ponto de convergência entre esses registros é a busca de um epicentro para a formação em jornalismo, algo que atualmente deve ser repensado na instância de cada curso em particular. A exclusão dos currículos mínimos favorece agora essa demarcação de identidade por parte dos cursos. Daí a importância de estar bem definido o perfil de egresso pretendido, pois tal definição implicará nas escolhas didático-pedagógicas propriamente ditas.

O que se pode deduzir, então, dessa conjuntura preliminar? Talvez que é inegável o interesse da comunidade acadêmica em usufruir da liberdade curricular propiciada pela nova instância legislativa. Mas a boa vontade esbarra na inexperiência da maioria dos departamentos em compor, objetivamente, um projeto pedagógico condizente com seus próprios ideais educativos.

Assim, é realmente previsível um amadurecimento gradual e multifacetado desses direcionamentos pedagógicos, pois, como não lidamos com uma ciência exata e objetiva, os horizontes da educação dos futuros comunicadores e/ou jornalistas estão fatalmente perpassados pela subjetividade das pessoas e circunstâncias que compõem cada realidade acadêmica.

3.1. Espaços – reais e virtuais – para a troca de idéias

Inegavelmente, as perspectivas pedagógicas que devem nortear o ensino de Comunicação e, mais especificamente, do Jornalismo, nunca estiveram tão em evidência como em nossos dias, face às prerrogativas da nova LDB e conseqüentes Diretrizes curriculares para a educação superior.

Um indício dessa preocupação transparece, por exemplo, nos *sites* das instituições, essa alternativa da contemporaneidade para apresentação dos cursos. Dentre tantas outras utilidades, temos nesses *sites* uma vitrine que permite o (re) conhecimento de nossa diversidade acadêmica: a demarcação de uma *identidade pedagógica* está nas entrelinhas tanto dos discursos mais genéricos, de apresentação das *homepages* dos cursos, como, em alguns casos particulares, a partir de *links* específicos que já atestam preocupações mais criteriosas e específicas com as balizas da educação nesse setor.

Também no tocante à pesquisa acadêmica aumentam as reflexões acerca das peculiaridades didático-pedagógicas para a educação dos futuros jornalistas. No presente trabalho, registramos dois desses esforços, não por serem os melhores ou os mais importantes: são apenas os que nos chegaram ao conhecimento durante a execução deste trabalho.

- • O projeto pedagógico voltado ao aprendizado do jornalismo tem sido objeto de discussão na pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da USP – Universidade de São Paulo. Uma das vertentes da linha de pesquisa “Jornalismo comparado” é justamente a pedagogia (e a didática) no ensino de jornalismo, que fomenta um número cada vez mais significativo de teses e dissertações e que torna

imprescindível esse debate permanente em torno da educação do jornalista .

A ampliação dos debates voltados a essa temática ocorre, sistematicamente, em disciplinas como: “Jornalismo: perspectivas para a prática e para o ensino” e “A formação do jornalista: fundamentos pedagógicos e didáticos da construção curricular” .

Nessa última, o professor José Coelho Sobrinho apresenta a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, desenvolvida por B.S. Bloom, como alternativa pedagógica à construção de um paradigma educacional. A proposta foi defendida pelo professor desde a época das discussões voltadas à aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, conforme atesta o seguinte excerto:

Entre as muitas propostas das Ciências da Educação para melhor entender a sistematização do aprendizado, proponho especial atenção dos especialistas do MEC para a contribuição do grupo de professores liderados por Bloom, que entre 1949 e 1953, dedicou boa parte de suas vidas acadêmicas a oferecer, aqueles que se ocupam do planejamento do ensino, um modelo de classificação de unidades de aprendizado, suficientemente abrangente, aberto e descritivo para dar pistas seguras à seqüência do conteúdo necessário à formação do aprendiz nas várias áreas da universidade (COELHO SOBRINHO, 2000:01).

• • Um outro espaço de reflexão que julgamos oportuno registrar vem sendo coordenado pela professora Robéria Nádia do Nascimento Araújo. Em sua pesquisa na UFPB – Universidade Federal da Paraíba, a professora argumenta em favor da noção de complexidade de Edgar Morin aplicada à educação contemporânea. Para Robéria Araújo, professora do departamento de Comunicação Social da UEPB, o pensamento de Morin, em contextos pedagógicos particulares, operacionaliza até mesmo a transcendência de noções como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que

contribui – no caso específico do jornalismo – para a superação de um profissional moldado pela tecnicismo e/ou pelo cientificismo exacerbado. De forma bem simplificada, nesse paradigma educativo, o mais importante é ensinar o jornalismo enquanto uma atitude de integralização do homem consigo mesmo, enquanto profissional, e com a sociedade, a partir de suas atitudes de cidadania.

• • •

Mesmo resguardando as diferenças do pensamento formal subjacente às propostas pedagógicas supracitadas, entrevemos que em ambas aflora a idéia de apontar um critério de planejamento curricular coerente à perspectiva da educação como processo, algo realmente inconcebível enquanto predominou a separação abrupta entre teoria e prática, consubstanciada, dentre outras coisas, na criação do ciclo básico e ciclo profissionalizante.

Nesse modelo, o ciclo básico pretende abarcar, a um só tempo, a essência de vários cursos da área de ciências sociais e, além dessa ousadia, oferecer disciplinas de aplicação conceitual, quando o aluno ainda não domina as técnicas de comunicação correspondentes à sua opção profissional(...)

O ciclo profissionalizante é uma ruptura brusca e dá ao estudante a impressão de que o anterior não teve importância para sua formação. Por isso mesmo, o aprendizado de técnicas de comunicação acaba se tornando um jogo lúdico do fazer sem o pensar e aplicar. Os alunos mergulham-se na execução de tarefas práticas e simulação profissionais, algumas vezes exageradamente atreladas ao domínio psicomotor e ao adestramento (COELHO SOBRINHO, 1997: 93).

Para Coelho Sobrinho, a utilização da Taxionomia de Bloom é uma forma de promover a interação entre os conhecimentos, de modo que conteúdos teóricos e

práticos tenham um sentido convergente.

A tese de doutorado de Laurenti (2002), que, tal qual a nossa, também esteve sob a orientação de Coelho Sobrinho, amplia esse entendimento, uma vez que a autora aponta os preceitos da Taxionomia como efetivamente subjacentes às Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC. Expliquemos, então, mais detalhadamente, essa taxionomia para compreendermos esse paralelismo entrevisto entre ela e o contexto das Diretrizes para Comunicação Social.

3.1.1. Algumas palavras em torno da taxionomia dos objetivos educacionais

A reflexão voltada à necessidade de uma classificação dos objetivos educacionais surgiu em 1948, em plena efervescência do estruturalismo norte-americano. Entre 1949 e 1953, um grupo de pesquisadores aprofundou debates, durante reuniões anuais ocorridas em diferentes universidades dos Estados Unidos, tomando como base para sistematização dos objetivos educacionais os critérios cognitivo, afetivo e psicomotor.

O resultado do trabalho está em duas obras clássicas assinadas por Benjamim S. Bloom: *Taxionomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo* e *Taxionomia de objetivos educacionais – domínio afetivo*. Conforme Cambi, o esforço de Bloom constitui um dos exemplos mais significativos do tipo de pesquisa didático-cognitivista, em voga na época.

A esse âmbito cognitivista-didático de pesquisa pertencem as investigações de Benjamim S. Bloom (1913) que, em *Taxionomia dos objetivos educacionais*, de 1956, punha em foco uma pedagogia dos objetivos escolar-educativos individualizados em duas áreas – cognitiva e afetiva (CAMBI, 1999: 616).

O domínio cognitivo nos interessa aqui particularmente, pois o próprio Bloom o considera mais afeito ao desenvolvimento curricular. Dentro desse arcabouço, o autor vincula objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais. Quanto ao domínio afetivo, o próprio Bloom reconhece seu caráter subjetivo, o que o torna mais viável em outras instâncias do processo educacional.

Destarte, consideremos as seis classes que compõem a estrutura taxionômica voltada ao aspecto da cognição:

Conhecimento	Compreensão	Aplicação
Análise	Síntese	Avaliação

O *conhecimento* é o objetivo mais elementar no âmbito do aprendizado, pois implica um contato preliminar com idéias, materiais ou fenômenos, de modo que possam ser evocados a posteriori, na etapa da *compreensão*, por exemplo. Para Bloom e seus discípulos, a *compreensão* pressupõe três comportamentos indicadores do amadurecimento cognitivo: a interpretação, que implica na capacidade de reestruturação de idéias assimiladas; a translação, ou capacidade de reorganizar linguisticamente uma informação recebida; e a extrapolação, que envolve as inferências que o indivíduo formula quando compreende, transcendendo o que lhe foi ensinado.

Seguindo a hierarquia taxionômica, chegamos à *aplicação*, que é a capacidade de utilização dos saberes na resolução de problemas concretos relacionados ao aprendizado. A *análise* deve ser então a consequência da *aplicação*, pois envolve o desdobramento do conhecimento aprendido, aplicado e externado.

A etapa da *síntese* está vinculada à revisão e reorganização, um momento de criação de novos valores cognitivos, a partir da experiência acumulada. Por fim a

avaliação passa a ser o corolário de todo processo educativo e, no escopo da taxionomia, não é privilégio do professor: o próprio aluno faz um julgamento de seu aprendizado, ainda que nem sempre haja tradição do aproveitamento desse gesto por parte da instituição escolar, no cômputo de notas e conceitos.

Ao sugerir a utilização dessa taxionomia na formalização de currículos, Bloom ressalta ainda alguns questionamentos que poderão embasar as decisões:

- Qual a porção de conhecimentos que se deve exigir do aluno?
- Em que medida necessita o aluno aprender precisamente esse conhecimento?
- Qual a melhor forma de organizar o conhecimento com vistas a sua aprendizagem?
- Como podem os conhecimentos exigidos serem significativos para o aluno?

Com tais sugestões, Bloom reforça o caráter subjetivo da aprendizagem, idéia, aliás, disseminada ao longo de todo o texto.

Em que pese o alicerce idealista inerente a todo esforço taxionômico, Bloom ressalta o caráter flexível de sua sistematização, reforçando, sempre que possível, a necessidade da criação dos modelos convenientes a cada conjuntura particular.

Retomando, então, a analogia entre o trabalho coordenado por Bloom e as Diretrizes Curriculares aprovadas para a área de Comunicação Social, Laurenti (2002:230) salienta que

Ao se resgatar o documento das Diretrizes curriculares, é possível observar que o mesmo se apóia no perfil do egresso, bem como nas competências e habilidades que o aluno deve adquirir (...) tal predisposição remete diretamente a taxionomia de Bloom, que toma como referencial justamente

esses elementos para estruturação do que denominou domínio cognitivo na taxinomia..

4. O lugar da escrita no contexto das Diretrizes

Nas indicações de conteúdo dos anteprojetos da Compós e da CEECOM (já apontadas no presente capítulo como os mais influentes na construção das Diretrizes) está claramente demarcado o “campo de conhecimento das linguagens, tecnologias e estruturas midiáticas”. Mediante tal indicação, pode-se vislumbrar a flexibilidade na lida com a linguagem em cursos de jornalismo: a exegese das palavras supracitadas podem implicar ou não no fomento a produção de textos.

Essa possibilidade ganha maior consistência se os departamentos e/ou faculdades atentarem ao que ficou estabelecido enquanto perfil do egresso do curso de comunicação social, habilitação em jornalismo, e, mais particularmente, no traçado das suas habilidades e competências específicas: assim, a remissão ao manuseio da linguagem, incluindo-se aí a produção escrita, encontra ressonância no “perfil do egresso”, no enfoque à “capacidade de ***produzir, estruturar e disponibilizar*** informações, conhecimento e cultura a partir de dados factuais; além de ***exercitar*** a capacidade de apuração, interpretação, registro e divulgação de fatos sociais”, pressupostas nos futuros jornalistas.

Se os itens que compõem esse perfil trazem subjacentes a necessidade da produção de textos escritos, tal imperativo transparece com maior ênfase no quadro

convencionado para apontar as habilidades e competências intrínsecas a tal habilitação.

Já a partir do primeiro item, entende-se que o profissional formado em jornalismo deve estar apto ao registro dos fatos socialmente relevantes. Tal registro pressupõe o manuseio da linguagem na perspectiva sócio-interativa, mencionada no primeiro capítulo, uma vez que transcende o mero exercício redacional episódico e descontextualizado: ao invés disso, o texto das diretrizes considera que todo o **processo** desse registro dos fatos compreende desde o planejamento do trabalho, concretizado na elaboração de pautas, passando pela apuração dos fatos, até chegar à edição, tarefa que marca a conclusão do trabalho.

Os cinco primeiros itens que apontam as habilidades e competências do egresso de jornalismo atestam um novo enfoque do discurso propositivo para a questão da produção de textos. A nova concepção está também nas entrelinhas do item 17, que torna relevante o domínio da língua nacional e a compreensão das estruturas narrativas e expositivas “aplicáveis às mensagens jornalísticas”.

Tais ressalvas são bastante significativas se atentarmos para o fato de que, em décadas passadas, as prescrições alocadas nos currículos mínimos e até mesmo nas ementas para matérias e/ou disciplinas simplesmente ignoravam questões como o *contexto* da produção escrita e a produção de textos enquanto um *processo cognitivo* que transcende a execução de uma técnica mecanicista.

Resta-nos, portanto, avaliar se esse novo discurso propositivo tem implicado em avanços pedagógicos concretos no que concerne à produção de textos. Como já vislumbramos em outros momentos, o imperativo das leis nem sempre é suficiente para demarcar mudanças didático-pedagógicas efetivas. E sendo o pressuposto da flexibilidade ainda mais desafiador na urdidura de uma nova trajetória, é mister

considerarmos diferenças e semelhanças das instituições de ensino contemporâneas no trato com a questão da escrita textual.

5. O lugar da escrita nos currículos contemporâneos

Nessa etapa do trabalho, empreendemos uma descrição estatístico-quantitativa acerca do trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo. Para tanto, mantivemos contatos preliminares com os cursos tanto mediante os *sites* das escolas, como também através de conversas com coordenadores de cursos, via *e-mail* e/ou telefone.

Com essa primeira coleta de dados, nosso objetivo foi observar como as instituições interpretam a prerrogativa do trabalho com a linguagem, apontada nas Diretrizes Curriculares como um dos pilares da formação em jornalismo.

Em vista do pressuposto da flexibilidade, que implica na diversidade de propostas pedagógicas e curriculares, torna-se imprescindível essa mensuração quantitativa, antes de qualquer avaliação qualitativa. Essa verificação preliminar tem como referência os seguintes itens:

- Alocação de disciplina(s) relacionada(s) à produção de textos jornalísticos na grade curricular

- Nomenclatura(s) utilizada(s)
- Objetivo(s) geral(is)
- Formação acadêmica do(s) docente (s) desse conteúdo
- Condições físico-materiais para o ensino
- Confecção de periódico(s) enquanto recurso didático-avaliativo
- Utilização de suporte teórico-bibliográfico
- Sugestões para melhoria do ensino nas disciplinas voltadas à produção escrita

5.1 Pesquisa de campo: primeira etapa da aferição quantitativa

A verificação dos itens supracitados ocorreu primeiramente numa visita aos *sites* das instituições. Nesse estágio do trabalho, procuramos conhecer os 218 cursos de Jornalismo existentes no Brasil em 2003. Os contatos via telefone e e-mail vieram na sequência, para confirmação/atualização de dados não inclusos nos *sites* e para que pudessemos estabelecer uma cordialidade preliminar com nossos possíveis informantes.

Num segundo momento, solicitamos de forma exaustiva a resposta a um questionário base, elaborado com o objetivo de obtermos as informações mais relevantes ao nosso contexto de forma sistematizada (ver anexo deste capítulo). As conversas foram articuladas preferencialmente junto aos coordenadores de cursos e professores ligados às disciplinas específicas de produção de textos .

Dentre todo o universo consultado, pudemos contar com a participação de 22 instituições, nas quais tivemos coordenadores e/ou professores que responderam efetivamente ao nosso questionário, no período compreendido entre julho e novembro de 2003. Diante desse resultado, consideramos ter disponível uma amostragem significativa,

pois que corresponde a cerca de dez por cento do universo de 218 cursos de jornalismo existentes em 2003:

QUADRO I – Descrição das IES – Instituições de Ensino Superior participantes da amostragem configurativa das condições de trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo

Nº de ordem	Nome da Instituição	Localização Geográfica	Dependência econômico-administrativa	Docente(s) responsável (is) pelas informações	Email e/ou telefone para contato
1	FIC - Faculdade Integrada do Ceará (2001)*	Fortaleza - CE	Particular	Prof. Dr. Alejandro Sepúlveda	alejandro@fic.br (85) 459.2100 (r.2)
2	UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco (1961)*	Recife - PE	Confessional	Profa. Dra. Aline Maria Grego Lins	amg@unicap.br
3	UFAL - Universidade Federal de Alagoas (1979)*	Maceió - AL	Pública	Prof. Dr. Antônio Francisco Ribeiro de Freitas	naide12@ig.com.br
4	UVA - Universidade Veiga de Almeida (1999)*	Rio de Janeiro - RJ	Particular	Prof. Dr. Antônio Queiroga	tonyqueiroga@uol.com.br (21) 2535.6589
5	UNIT - Universidade Tiradentes	Aracaju - SE	Particular	Prof. M.Sc. Alan Barreto Silva	jornalismo@unit.br (79)218.2183
6	USJT - Universidade São Judas Tadeu (1994)*	São Paulo - SP	Particular	Prof. M.Sc Anderson Fazoli	prof.afazoli@usjt.br (11) 6099.1750
7	UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora (1959)	Juiz de Fora - MG	Pública	Profa. M.Sc.Claudia Regina Lahni e Profa. Dra. Marise Mendes	lahni@facom.ufjf.br
8	Universidade Anhembi - Morumbi	São Paulo - SP	Particular	Prof. M.Sc. Francisco Bicudo e Prof. M.Sc.Láercio Arruda	franciscobicudo@h... e lpreport@aol.com
9	Universidade São Marcos (2002)*	São Paulo - SP	Particular	Prof. M.Sc. Franklin Larrubia Valverde e Profa. M.Sc. Teresa P. Teixeira Santoro	fvalverde@smarcos.com.br teresateixeira@uol.com.br (11) 3471-5700
10	UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (2000)*	Londrina - PR	Particular	Profa. M.Sc. Leange Severo Alves	comunicacaosocial@unopar.br
11	UEPB - Universidade Estadual da Paraíba (1978)*	Campina Grande - PB	Pública	Profa. M.Sc. Mª do Socorro T. Palitô dos Santos	spalito@uol.com.br (83) 3310.9744
12	Faculdade Organização Paranaense de Ensino	Curitiba - PR	Particular	Prof. Dr. Márcio Flizikowski	marcio@opet.com.br
13	USP - Universidade de São Paulo (1967)*	São Paulo - SP	Pública	Prof. Dr. José Luiz Proença	proencjl@usp.br
14	PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1951)*	Porto Alegre - RS	Confessional	Profa. Dra. Magda Rodrigues da Cunha	mrcunha@pucrs.br

15	FIP - Faculdades Integradas de Patos (2002)*	Patos - PB	Particular	Prof. Esp. Rosildo Raimundo de Brito	britorosildo@ig.com.br
16	FADEP- Faculdade de Pato Branco (2001)*	Pato Branco - PR	Particular	Prof. Toni André Sharlau Vieira	toniandre@fadep.br (43) 225.6565
17	CVV - Centro Universitário Vila Velha (2000)*	Vila Velha - ES	Particular	Profa. M.Sc. Tatiana Gianordoli Teixeira	comunicacao@uvv.br (27) 3220.2076
18	UFRR - Universidade Federal de Roraima (1991)	Boa Vista - RR	Pública	Profa. M.Sc. Vângela M ^a Isidro de Moraes e Prof. M.Sc. Noujain Pereira	vangela@technet.com.br noujain@dcos.ufrr.br
19	UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista (1999)*	Pres. Prudente - SP	Particular	Profa. M.Sc. Leda Márcia Litholdo	leda_marcia@uol.com.br
20	Faculdade Estácio de Sá Belo Horizonte (2002)*	Belo Horizonte - MG	Particular	Profa. M.Sc. Cândida Emília Borges Lemos	candida@bh.estacio.br
21	UNISO - Universidade de Sorocaba.	Sorocaba - SP	Particular	Prof. M.Sc. João José de Oliveira Negrão	joao.negrao@uniso.br
22	Centro Universitário UNIVATES(2002)*	Lajeado - RS	Particular	Profa. Jane M. Mazzarino	janemazzarino@univates.br

*() Demarcação do início do curso de jornalismo na instituição.

5.2. Pesquisa de campo: segunda etapa da aferição quantitativa

Tendo em mãos as informações colhidas junto às escolas, elaboramos os quadros e/ou gráficos demonstrativos que apontam os resultados desta etapa da pesquisa. Além da exposição dos resultados numéricos propriamente ditos, cada item se faz acompanhar de nossa avaliação acerca desses dados. Tal avaliação tem como referencial todo o arcabouço teórico e histórico-legislativo que até aqui utilizamos, o que nos permite algumas comparações entre as propostas de trabalho com produção de textos nos cursos de jornalismo brasileiros.

5.2.1. Nomenclatura das disciplinas voltadas à produção do texto jornalístico

Na primeira pergunta do questionário, os informantes são solicitados a mencionar quais as disciplinas do curso estão diretamente voltadas à produção do texto

jornalístico. A priori, nosso objetivo é observar como os cursos interpretam a prerrogativa da *flexibilidade* na designação desses invólucros para seus conteúdos. Num segundo momento, fazemos algumas inferências acerca das concepções teóricas subjacentes à produção de textos, evidenciadas até mesmo a partir dessa escolha do *nome* das disciplinas .

Embora reconheçamos que, isoladamente, a designação das disciplinas pode ser considerada um fator muito subjetivo na aferição das tendências didático-pedagógicas, as inferências que partem dessa primeira pista têm um caráter cumulativo, mantendo uma visível relação de interdependência com os dados resultantes das questões subseqüentes.

De antemão, consideramos pertinente salientar ainda que, em vista dessa atribuição de significado à nomenclatura das disciplinas, as mesmas foram grafadas tal qual nos foram apresentadas nos questionários, pelos informantes: em que pese a profusão de designações para tais conteúdos e em alguns casos o fluxo de algumas diferenças quase imperceptíveis, não operamos uma fusão pura e simples das expressões similares, sob pena de comprometermos o próprio objetivo dessa questão em particular e desvirtuar a conseqüente avaliação desse item. No cômputo dos dados, agregamos apenas as grafias exatamente iguais para os nomes das disciplinas, para demonstrarmos as nomenclaturas mais recorrentes. Assim:

QUESTÃO I

No curso oferecido por esta instituição, que disciplina(s) está(ão) diretamente voltada(s) à produção do texto jornalístico?

Ao final da tabulação dos dados desse primeiro item, constatamos a menção a

noventa disciplinas, conforme o quadro demonstrativo colocado na seqüência:

QUADRO II – Síntese das disciplinas citadas pelos informantes como sendo aquelas diretamente voltadas à produção do texto jornalístico

Redação jornalística	Redação e expressão oral III
Preparação de textos	Redação e expressão oral IV
Redação Jornalística I	Técnicas de redação e edição jornalísticas
Redação jornalística II	Laboratório de jornal
Redação jornalística III	Agência de notícias
Redação jornalística IV	Redação e edição em jornal
Redação jornalística V	Produção e edição de textos para revistas
Construção da notícia	Laboratório de jornalismo on-line
Jornalismo impresso I	Assessoria de comunicação
Jornalismo impresso II	Língua portuguesa e comunicação
Jornalismo impresso III	Laboratório integrado de jornalismo impresso I
Jornalismo on-line I	Laboratório integrado de jornalismo impresso II
Jornalismo on-line II	Oficina de jornalismo I
Telejornalismo	Oficina de jornalismo II
Jornalismo especializado	Oficina de texto
Oficina de textos jornalísticos I	Jornalismo audiovisual – texto
Oficina de textos jornalísticos II	Produção de texto jornalístico
Laboratório de rádio e TV	Produção de textos em jornais impressos
Revista laboratório I	Língua Portuguesa I
Revista laboratório II	Língua Portuguesa II
Agência universitária de notícias I	Língua Portuguesa III
Agência universitária de notícias II	Língua portuguesa IV
Jornalismo digital	Língua Portuguesa V
Redação e expressão jornalística	Língua Portuguesa VI
Radiojornalismo	Técnicas de redação em jornal I
Introdução ao jornalismo	Técnicas de redação em jornal II
Conceitos e gêneros jornalísticos	Projeto experimental em jornalismo impresso
Técnicas de redação em revistas	Processo de captação e edição em jornalismo
Webjornalismo	Tec. de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística
Projeto experimental on-line	Tec. de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística I
Redação e revisão em jornalismo	Tec. de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística II
Jornalismo e opinião	Tec. de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística III
Comunicação comunitária	Tec. de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística IV
Comunicação empresarial	Projeto experimental em radiojornalismo
Processos de informação I	Projeto experimental em telejornalismo
Processos de informação II	Jornalismo informativo, opinativo e interpretativo
Processos de informação III	Técnicas de produção em jornalismo impresso
Processos de informação IV	Estágio supervisionado em jornal I
Redação e edição em revista	Estágio supervisionado em jornal II
Laboratório de jornalismo impresso I	Estágio supervisionado em jornal III
Laboratório de jornalismo impresso II	Estágio supervisionado em jornal IV
Lab. de jornalismo impresso III	Jorn. eletrônico: tec. de entrevista e reportagem em TV
Lab. de jornalismo impresso IV	Jornalismo eletrônico: produção e edição em rádio

Lab. de jornalismo impresso V	Prática jornalística: jornal laboratório
Produção editorial em revistas	Especialização em jornalismo: lab. Livro-reportagem

Para construção de um gráfico configurativo desse resultado, consideramos aquelas que foram citadas mais de uma vez, de modo a dar uma idéia quantificada da recorrência de algumas disciplinas, nos currículos. Tal demonstração está colocada na página a seguir:

GRÁFICO I – Demonstrativo das disciplinas mais citadas entre aquelas que trabalham diretamente com a produção de texto jornalístico

LEGENDA

1	Técnicas de reportagem, entrevista e pesquisa jornalísticas	2	Redação jornalística I	3	Redação jornalística II	4	Telejornalismo	5	Radiojornalismo
6	Redação jornalística III	7	Redação jornalística IV	8	Jornalismo especializado	9	Jornalismo digital	10	Assessoria de comunicação
11	Jornalismo impresso I	12	Jornalismo impresso II	13	Produção de texto jornalístico	14	Laboratório de jornal	15	Laboratório de jornalismo on-line

Essa diversidade de *nomes* revela a pluralidade de tendências no trato com a questão da escrita nas IES. Tal assertiva encontra o respaldo dos seguintes argumentos:

- • Se em outras épocas o exercício da escrita aparecia, ora como um subentendido de uma matéria genérica, a ser trabalhado de forma episódica (a exemplo de *Técnicas de Jornal*, própria da primeira fase do curso), ora como conteúdo específico de disciplinas designadas como *Redação de Jornalismo* ou *Técnicas de Codificação em Jornalismo*, verifica-se, hoje, a convivência entre essas duas possibilidades.

Assim, ainda que os informantes tenham sido solicitados a apontar disciplinas que

trabalhassem *diretamente a produção do texto jornalístico*, um número significativo de respostas ressalta disciplinas que têm a produção de textos como *parte de* suas incumbências, de modo que Radiojornalismo e Telejornalismo, por exemplo, puderam figurar entre as matérias mais mencionadas (Cf. gráfico I).

Essa recorrência nos faz entrever uma tendência contemporânea em vincular o trabalho com produção de texto às mídias específicas. Além dessa presença significativa de Radiojornalismo e Telejornalismo, observamos uma preocupação dos informantes em apontar a produção textual vinculada a disciplinas como “Jornalismo digital” e similares, “Produção editorial em revistas” e similares, “Assessoria de Imprensa” e equivalentes, além de outras designações afins ao jornalismo eletrônico.

Vale salientar que essa tendência não nos credencia a afirmar categoricamente que as escolas reeditam a prática episódica da produção de textos, com a única diferença que agora consideram a pluralidade dos veículos informativos, porque, em todos os casos observados, essas disciplinas voltadas às mídias específicas convivem com as outras, que os informantes apontam como próprias para o exercício exclusivo da produção de textos, nas grades curriculares.

- • Já a tendência anterior, inspirada no *Plano-tipo* do CIESPAL, de fomentar a produção textual tendo como critério os chamados gêneros jornalísticos, ainda apareceu em nossa amostragem, embora bem menos frequente: avaliando as respostas dadas, entrevemos essa perspectiva apenas em alguns casos isolados, como em “Jornalismo informativo, opinativo e interpretativo”, “Jornalismo e opinião” e “Conceitos e gêneros jornalísticos”. Essa avaliação pôde consolidar-se a partir da quarta pergunta de nosso questionário, em que sondamos os *objetivos* das disciplinas voltadas à produção textual: conforme veremos mais à frente, disciplinas seriadas como Redação Jornalística I, II, III e

IV não mencionam a questão do gênero para segmentação de conteúdo .

- • Outro dado interessante observável a partir dessa questão: o trabalho com a produção do texto jornalístico foi preferencialmente indicado enquanto pertinente ao campo do Jornalismo. Entretanto, o pressuposto da flexibilidade curricular possibilitou a detecção de casos isolados que apontam como indispensável para esse conteúdo o aporte da matéria “Língua Portuguesa”. Um de nossos informantes menciona as disciplinas Língua Portuguesa I,II,III,IV,V e VI como responsáveis pelo trabalho com produção de texto jornalístico no currículo da instituição que representa, enquanto outro ressalta a Língua Portuguesa V e VI como responsáveis por essa produção textual específica, deixando subentendida a informação de que as disciplinas Língua Portuguesa I,II,III e IV são os *pré-requisitos* do *tronco comum* que antecede a etapa profissionalizante, uma concepção semelhante a que foi adotada no último currículo mínimo.

Além desse caso particular, outras nomenclaturas evocam claramente o último currículo mínimo, que estabelecia a produção textual enquanto prerrogativa de “Redação e Expressão Oral”, tanto no ciclo básico como no ciclo profissionalizante: trata-se de disciplinas como “Redação e expressão jornalística” e “Redação e expressão oral III e IV”. Tais casos só reforçam o argumento de que a adoção de determinados paradigmas curriculares não existem pelo simples imperativo dos discursos propositivos, tendo raízes muito mais contundentes na compreensão que a comunidade acadêmica possui acerca da escrita e da conseqüente produção textual.

- • Outro indício de que a variação de *nomes* para as disciplinas, *per se*, não implica em uma concepção inovadora da escrita nos cursos de jornalismo está na incidência da “Redação jornalística”: conforme vimos no primeiro capítulo, o vocábulo

redação detém uma relação de sinonímia com a questão da escrita que remete a uma fase ainda embrionária de compreensão desse fenômeno lingüístico.

Perspectiva, aliás, difícil de sustentar-se no próprio processo ensino aprendizagem das disciplinas atualmente cunhadas de *redação*: em questões posteriores, nossos informantes asseguram que a produção do texto jornalístico tem extrapolado a confecção de notícias e reportagens, agregando-se a esse exercício o planejamento da escrita, mediante as pautas, passando pela avaliação da adequação dessa escrita aos veículos e ao público para os quais se dirigem... atitudes que extrapolam um conceito tradicional de *redação*, pois que considera os *fatores de textualidade* no processo de produção textual.

- • Bem mais significativa para demarcar os paroxismos no trato com a produção textual nos cursos de jornalismo é a disciplina “Técnicas de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística”, que obteve o maior número de menções no questionário, aparecendo, inclusive, como disciplina segmentada em quatro semestres, numa das instituições.

Tal disciplina foi uma das sugestões do último currículo mínimo, criticada por Feliciano (1987:224) como um dos exemplos de *particularismo excessivo*, revelador, segundo a autora, do despreparo dos técnicos do MEC na composição de currículos para o curso de Comunicação Social - habilitação jornalismo.

A reiteração dessa matéria nos currículos contemporâneos atesta, entretanto, o quanto essa sugestão é bem vista ainda hoje, uma consolidação que permite a atribuição de múltiplos sentidos:

- as críticas às decisões do MEC no tocante aos conteúdos voltados à produção de textos foram tantas e fincadas em tão vagos argumentos que acabaram resvalando num

discurso tautológico, mais claro quando flagramos essas tendências contemporâneas de revalidação de disciplinas. Por outros termos, malgrado a prerrogativa da flexibilidade, muitos dos novos currículos simplesmente legitimam paradigmas anteriores quando a questão é fomentar a pedagogia para a escrita.

– as peculiaridades curriculares da formação em jornalismo que têm como pano de fundo momentos históricos anteriores não repercutiram suficientemente na época presente, caracterizada pela proliferação de cursos em instituições particulares de ensino. Aliás, não é por acaso que em nossa amostragem predominam os cursos de instituições particulares criados a partir da política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso... Sendo a concepção curricular um aporte da educação entendida como *processo*, fica mais difícil às instituições novas a configuração de propostas que revelem toda a trajetória desses debates.

Por outro lado, instituições mais antigas, que vivenciaram concretamente as mudanças curriculares, mais que isso, as arguições históricas, bem como as implicações políticas dessas mudanças na formação superior em jornalismo, apontam com uma certa timidez o quanto esse momento pedagógico-curricular contemporâneo é representativo de um longo processo de compreensão do que seja *formar jornalistas*: olhando apenas por esse viés das nomenclaturas, vislumbramos pequenos avanços, apenas casos isolados que tentam suplantar os modelos mecanicistas anteriores que lhe são subjacentes.

Quando nos debruçamos sobre os dados de nossa amostragem, *in toto*, salta aos olhos com maior veemência a preocupação das instituições públicas e privadas, antigas e recém-criadas, em assinalar sintonia com meandros do tecnicismo inaugural e/ou reinventado, que, nesse primeiro item, advém, tanto da revalidação de nomenclaturas como *Técnicas de reportagem, entrevista e pesquisa jornalísticas e Redação*

jornalística, como de um neologismo tipo *Webjornalismo*...

5.2.2. Alocação das disciplinas voltadas à produção do texto jornalístico na grade curricular

No capítulo anterior, quando estudamos a questão da escrita no contexto dos currículos e currículos mínimos, constatamos que as propostas pedagógicas voltadas à formação dos jornalistas oscilaram entre a total ausência de sugestões para o fomento à produção de textos e a proposição exaustiva e compulsória da *redação*. Nos meandros desses extremos, a *redação* ordinariamente apareceu como argumento para assinalar a sintonia das propostas pedagógicas oficiais com a formação de um jornalista que *soubesse fazer*, e não apenas soubesse *pensar sobre* o jornalismo.

Assim, o segundo item de nosso questionário tem como objetivo avaliar de que forma essa tendência anterior influencia a composição curricular contemporânea. Agora que os cursos dispõem de prerrogativas legais para articulação de seus conteúdos, devemos verificar a articulação do fomento à produção textual a partir da disposição das disciplinas na grade curricular.

Como no questionário indagamos em que *semestre* ou *ano letivo* são oferecidas disciplinas voltadas à produção textual, devemos salientar que nesse item consideramos os dois regimes de ensino em vigor, de acordo com a legislação, observáveis nas IES: o semestral e o anual (ou seriado). Em ambos os casos, as disciplinas são regidas pelo sistema de créditos, em que cada crédito corresponde a 15 horas-aula.

Em nossa amostragem, quatro IES declararam adotar o sistema seriado. São elas: Universidade São Judas Tadeu, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Norte do Paraná e Universidade Federal de Alagoas.

Na tabulação dos dados referentes a esse item convertemos o ano letivo dessas instituições em semestres, pois avaliamos que isso facilitaria a demonstração dos resultados sem comprometê-los. Assim, por exemplo, se uma disciplina foi indicada como sendo oferecida a partir do segundo ano letivo, nas instituições que adotam o regime seriado, no cômputo dos dados tal período foi tomado como equivalente ao terceiro e quarto semestres letivos. Feito isso, partimos então para os cálculos que resultaram no gráfico a seguir, colocado como síntese das respostas à segunda questão:

QUESTÃO II

Em qual (is) semestre(s) ou ano(s) letivo(s) é(são) oferecida(s) a(s) disciplina(s) voltada(s) à produção do texto jornalístico? (caso seja uma única disciplina, favor mencionar sua posição na grade curricular).

Este gráfico reforça a informação já indicada no item anterior de que os cursos procuraram ampliar a lida com a produção de textos jornalísticos. Na grande maioria dos casos, esse conteúdo deixou de estar circunscrito a disciplinas isoladas: apenas um informante se referiu à produção de textos como sendo conteúdo de uma única matéria curricular.

Já em outro questionário pudemos flagrar um equívoco: o informante coloca a “Língua Portuguesa I, II, III e IV” como resposta ao primeiro quesito, que indaga acerca das disciplinas voltadas diretamente à produção do texto jornalístico. Porém, mais à frente, na resposta ao quarto quesito, esse mesmo informante não expõe a produção do texto jornalístico como parte dos *objetivos* das três primeiras disciplinas, deixando claro que somente na “Língua Portuguesa IV” ocorre esse trabalho sistemático com notícias e reportagens.

Apesar disso, a amostragem é reveladora dessa ampliação dos conteúdos para os quais há o pressuposto da produção textual. Pelo que pudemos apurar, em 34 por cento das escolas que nos prestaram informações, o texto jornalístico deve estar presente no

cotidiano da sala de aula já a partir do primeiro semestre letivo, não enquanto prática episódica, mas, em muitos casos, como prática laboratorial efetiva, que considera inclusive a responsabilidade dessas turmas iniciantes na manutenção de periódicos experimentais.

Outro dado interessante foi observar que apenas 37 por cento dos informantes apontam disciplinas de produção textual no oitavo semestre letivo. De certa forma, essa tendência desconstrói o modelo anterior de delegar ao final da formação toda a responsabilidade pelo exercício profissional. As instituições têm a prerrogativa da produção do texto científico-monográfico em seus *Trabalhos de conclusão de cursos*, os chamados TCC's, de modo que a elaboração noticiosa é uma possibilidade, não um exercício compulsório, estanque das etapas antecedentes da formação.

Por outro lado, em muitos casos, a diluição do fazer textual jornalístico, ao longo da trajetória acadêmica, parece mais profícua e mais coerente com a proposta pedagógica contemporânea de expor o estudante, o mais cedo possível, diante daquilo que será sua realidade profissional.

Mas a oferta maior de disciplinas voltadas à prática textual está concentrada nos semestres intermediários. O segundo gráfico assinala essa demanda a partir do terceiro semestre. Essa tendência verifica-se por força da insistência de muitas instituições no modelo que segmenta o currículo em *ciclo básico* e *ciclo profissionalizante*. Conforme já observamos ao final do capítulo anterior, desde os últimos currículos mínimos esse modelo é muito cômodo às escolas particulares, não por uma questão de qualidade pedagógica, mas porque permite a agregação dos alunos de várias habilitações nas turmas iniciantes, o que implica no barateamento dos custos de manutenção.

A concentração de disciplinas voltadas à produção de textos jornalísticos ocorre

entre o quarto e o sexto semestre também devido à vinculação desse conteúdo a disciplinas como telejornalismo, radiojornalismo, assessoria de comunicação e afins. Aliás, apenas dois informantes não citaram tais disciplinas como exemplo de matérias voltadas à produção textual, a exemplo da UFAL, que preferiu destacar a especificidade do Laboratório Integrado de Jornalismo Impresso I e II.

Verifica-se, então, que a maioria das instituições reiteram a convivência entre disciplinas que têm a produção escrita como um dos elementos do conteúdo programático junto àquelas que, pelo menos em tese, voltam-se exclusivamente ao texto jornalístico, como a *redação jornalística, técnicas de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística, laboratório de jornalismo impresso* e afins.

5.2.3. Formação acadêmica dos docentes que trabalham a produção textual nos cursos de jornalismo

Esse item pretende inferir algumas peculiaridades do trabalho com produção de textos jornalísticos, considerando a formação acadêmica do corpo docente.

Sabemos que o exercício docente na primeira fase da formação superior em jornalismo foi marcado pela predominância dos bacharéis egressos de outras áreas, como filosofia e direito, paulatinamente substituídos pelos chamados *jornalistas do batente* – profissionais que, sem ter necessariamente uma formação acadêmica, possuíam larga experiência nas redações dos jornais. No capítulo anterior, vimos ainda que, ao

final da década de sessenta, os cursos de aperfeiçoamento do CIESPAL contribuíram para reforçar a pedagogia da ênfase na perspectiva técnica em detrimento do viés *humanístico*.

Apesar da criação dos cursos de pós-graduação na área de Comunicação Social, em 1975, essa tendência de valorização da experiência de mercado pôde ser constatada até bem pouco tempo. Em sua tese de doutorado, Ramadan (2000:45) cita uma pesquisa desenvolvida em 1997, na qual ficou constatado que 70 por cento dos docentes em jornalismo declararam exercer outra atividade profissional além do magistério. Segundo a autora, esse trabalho paralelo em veículos midiáticos é mais atraente que a investida nos cursos de especialização, mestrado ou doutorado porque “o nome do veículo ‘carimbado’ neste ou naquele docente é a ‘grife’ que, espera-se, confere credibilidade, prestígio aos cursos e, principalmente, deve atrair alunos, em especial nas escolas particulares”. (RAMADAN, 2000:45)

Veremos, então, o que nos revela o Gráfico III acerca das tendências da qualificação docente, enfocando especificamente aqueles que trabalham com produção textual. Vale lembrar que, na resposta ao primeiro item, a maioria das instituições apontaram mais de uma disciplina como responsável pelo trabalho com produção de textos jornalísticos. Conseqüentemente, tais conteúdos nem sempre são ministrados por um único profissional ocasionando, também nessa questão três, uma resposta que comporta mais de uma indicação. Assim:

QUESTÃO III

Qual a formação acadêmica do(s) professor(es) que trabalha(m) a(s) disciplina(s)

voltada(s) à produção de textos jornalísticos?

No tocante à qualificação docente, o gráfico nos aponta a predominância de profissionais detentores de cursos de mestrado em programas ligados à Comunicação Social. Além disso, nos questionários, foi bastante recorrente a informação de que tais professores têm a graduação em jornalismo, um dado interessante levando em consideração as discussões históricas acerca da pertinência da *redação* nos cursos de

jornalismo, ora considerada própria dos profissionais ligados a essa área, ora vista como mais interessante se ministrada por docentes oriundos dos cursos de Letras.

Somados aos profissionais que têm mestrado em áreas afins à Comunicação poder-se-ia facilmente concluir que, nas disciplinas voltadas à produção textual, ocorre, hoje, a predominância de professores com a pós-graduação do tipo *strictu sensu*: dentre as respostas dadas, 73 por cento indicam ser esta a formação acadêmica dos docentes desse conteúdo.

Entretanto, não deixa de ser significativo o fato de 35 por cento das respostas indicarem docentes detentores da graduação em jornalismo, sendo que, dessa fatia, 30 por cento dos informantes fizeram questão de salientar a experiência profissional destes graduados em jornal, TV ou rádio.

Tais ressalvas justificam a adoção de uma representação gráfica que considere esta segmentação, conforme fizemos, pois atesta que as IES continuam apregoando essa experiência como um diferencial dos docentes, principalmente quando tais professores não têm mestrado ou doutorado: lembremos que o questionário indaga claramente acerca da *formação acadêmica* dos docentes, de modo que muitos professores detentores dessa experiência de mercado e que, além disso, possuem título de pós-graduação, não foram indicados de maneira diferenciada daqueles que não possuem tal experiência.

Sendo assim, os informantes que fazem tal observação sutilmente nos comunicam que, ainda nos dias de hoje, as escolas tomam essa experiência nas empresas de comunicação como justificativa para valorização dos *docentes-jornalistas*, estabelecendo uma espécie de equivalência entre esse exercício profissional no mercado e os diplomas de pós-graduação. Ainda que informal, pois que não reconhecida pelo

MEC, tal equivalência é bastante atrativa, principalmente nas escolas particulares, que se utilizam das mais diversas estratégias de marketing na atração dos *clientes-alunos*, conforme bem expressou Ramadan.

5.2.4. Objetivo geral das disciplinas voltadas à produção de textos

Nessa etapa de aferição quantitativa, não foi intenção nossa a investigação exaustiva acerca dos objetivos das disciplinas ligadas à produção de textos.

Considerávamos suficiente uma explicitação panorâmica acerca das pretensões dos cursos quando propõem determinado conteúdo, pois, nesse momento, importa muito mais observar como as instituições articulam *burocraticamente* o ensino/aprendizado da produção textual. Para tanto, indagamos:

QUESTÃO IV

Em breves palavras, qual o objetivo geral de cada disciplina voltada à produção de textos?

Efetivamente, nos questionários, os informantes expuseram sínteses desse *objetivo geral*, relacionando a finalidade das matérias curriculares propostas às disciplinas propriamente ditas.

Entretanto, em vista dessa relação paritária entre as disciplinas e seus objetivos, ocorreu uma profusão de respostas, tal qual no primeiro item. Além do grande número de disciplinas já elencadas, a diversidade verificada nas respostas reforçou o caráter subjetivo dessa quarta pergunta, o que dificultou a imediata exposição objetiva dos

resultados.

Assim, para elaboração de um quadro demonstrativo desses objetivos, optamos por retomar as respostas dadas ao segundo item do questionário, que diz respeito à alocação das disciplinas na grade curricular. Partindo desse item, estabelecemos uma relação entre os objetivos propriamente ditos e os períodos letivos nos quais foram ofertadas as disciplinas de produção textual. Esse critério de leitura dos dados resultou no seguinte demonstrativo:

QUADRO III – Síntese dos objetivos das disciplinas voltadas à produção textual nos cursos de jornalismo

– no primeiro semestre letivo
Repasse de noções e conceitos relacionados ao texto jornalístico
Leitura e produção de textos narrativos
Produção de jornal mural
Produção de jornal comunitário
Produção de notícias e entrevistas para rádio jornal e TV
– no segundo semestre letivo
Produção de informativo tipo página única
Produção para jornalismo on-line
Produção de pautas
Produção de jornal mural
Leitura e produção de textos narrativos
Apuração de fatos jornalísticos
Elaboração de notícias e reportagens para jornais e revistas
Produção de releases
Produção de notícias para rádio, TV e jornal
Produção de textos informativos, opinativos e interpretativos para a mídia impressa

— no terceiro semestre letivo
Produção de reportagens para jornal, revista, rádio e TV
Produção em jornalismo on-line
Produção de matérias informativas para jornal, rádio e TV
Produção laboratorial em rádio, TV e jornal (publicação de periódicos)
- no quarto semestre letivo
Produção de releases
Produção de textos informativos, opinativos e interpretativos para a mídia impressa
Produção de jornal-laboratório
Produção de notas em radiojornalismo e telejornalismo
Produção de jornal comunitário

— no quinto semestre letivo
Produção de textos para revistas
Produção de revista-laboratório
Produção de jornal-laboratório
Produção de textos para telejornais

— no sexto semestre letivo
Produção de textos opinativos
Produção de textos interpretativos
Produção de jornal-laboratório on-line
Produção de jornal-laboratório impresso

— no sétimo semestre letivo
Produção de revista-laboratório
Produção de jornal-laboratório on-line
Produção de jornal-laboratório impresso

Avaliando este resumo, constatamos a reiteração do trabalho com produção de textos a partir da consideração à diversidade de veículos informativos, em substituição

ao critério que levava em conta os chamados *gêneros jornalísticos*.

Ainda assim vale salientar que o trabalho com o chamado gênero informativo como precedente ao opinativo é um dos consensos das instituições, no tocante à construção dos objetivos para suas disciplinas. Algo bastante compreensível, considerando a tendência contemporânea do jornalismo de priorizar o *relato dos fatos*. Além disso, em todos os questionários, o trabalho com o chamado gênero opinativo aparece enquanto prerrogativa de uma única disciplina, o que atesta a força da diversidade dos veículos enquanto critério mais significativo para composição curricular.

Verificamos que as várias disciplinas que compõem as grades curriculares pretendem uma produção textual que contemple as narrativas mais simples até chegar as mais complexas no âmbito do jornalismo.

Ressaltamos que tal avaliação da complexidade dessas narrativas segue critérios bem subjetivos e diversificados, de modo que a produção jornalística on-line, por exemplo, tanto aparece como objetivo de turmas iniciantes, como, em outros casos, está nas etapas intermediárias e/ou finais das propostas curriculares. O mesmo acontece com a produção dos chamados *releases*, textos peculiares às assessorias de imprensa e que nas escolas podem ser produzidos sem vinculação a periódicos laboratoriais, como exercício redacional para iniciantes.

Também é visível a flutuação da produção textual para tele e radiojornalismo: considerados exemplos mais simples de narrativa jornalística, as *notas* e *notícias* para meios eletrônicos são propostas como naturalmente precedentes das notícias e reportagens para meios impressos. Mas há também cursos que fomentam essa produção somente nos semestres finais da formação, nas disciplinas laboratoriais específicas.

Percebemos que essa *liberdade* na composição curricular está intrinsecamente ligada às condições de oferta dos cursos, e não propriamente a intenções racionalizadas em um projeto pedagógico.

Nessa questão, alguns informantes reiteram a manutenção do paradigma curricular que segmenta o curso de Comunicação Social em ciclo comum e ciclo específico das habilitações. Nas instituições que adotam esse paradigma, as chamadas disciplinas profissionalizantes começam a aparecer a partir do terceiro, quarto semestre letivo. Obviamente, a disponibilidade dos laboratórios e até mesmo de recursos para manutenção de publicações periódicas também são fatores intervenientes na realidade pedagógica de cada instituição.

Assim, a hierarquização dos saberes comporta, em alguns casos, a produção de um jornal mural ou um informativo, passando pela produção em rádio ou telejornalismo até chegar aos jornais e revistas-laboratório; em outros, o processo de aprendizagem começa com a aquisição de noções teóricas sobre a atividade jornalística, ou até mesmo sobre a capacidade escrita de uma forma mais genérica, passando pela produção isolada de textos informativos, interpretativos e opinativos até chegar a produção laboratorial propriamente dita.

Essa diversidade metodológica nos revela que o caminho às habilidades e competências propostas pelo MEC possibilita uma exegese bastante subjetiva da taxinomia dos objetivos educacionais de Bloom, apontada como subjacente às Diretrizes Curriculares, conforme já explicitamos no presente capítulo.

Segundo o demonstrativo supracitado, há consenso apenas na confecção de um jornal ou revista-laboratório, ao final da formação, tanto nas instituições que têm apenas uma publicação regular como naquelas que produzem mais de um periódico. Uma

realidade que de certa forma (re)aprova a idéia do *Projeto experimental*, concebido no currículo mínimo de 1977.

5.2.5. Espaço físico para o trabalho com produção textual

No capítulo anterior vimos que a escassez de propostas concretas para o trabalho com produção de textos esteve muitas vezes relacionada às carências laboratoriais dos cursos de jornalismo. Disciplinas como “Redação de Jornalismo” e “Técnicas de Codificação em Jornalismo” apareceram na fase dos currículos mínimos sem uma articulação pedagógica com um fazer jornalístico mais amplo, que contemplasse não apenas a elaboração episódica de *redações*, mas que considerasse a contextualização da produção noticiosa do aluno e a convertesse em publicações laboratoriais efetivas.

O advento das chamadas Novas Tecnologias impôs uma nova configuração espacial aos cursos, redimensionou as reivindicações históricas por laboratórios, de modo que o *lugar* das aulas voltadas à produção textual também pode ser revelado a partir da preocupação curricular hodierna com as condições físico-materiais constitutivas das circunstâncias do aprendizado. Portanto, para uma avaliação mais precisa desse fator, nos utilizamos da seguinte pergunta:

QUESTÃO V

Em que tipo de espaço físico ocorrem as aulas voltadas à produção de textos?

A tabulação dos dados desse item nos aponta que também nesse aspecto há uma diversidade de tendências, que indicam a pluralidade da predisposição dos cursos em considerar a inserção das Novas Tecnologias no arcabouço didático da produção textual. De acordo com nossa amostragem, quatro tendências se revelam atualmente, e estas podem ser melhor observadas a partir do seguinte gráfico:

Gráfico IV – Indicativo do espaço físico destinado às aulas voltadas à produção de textos (%).

A leitura das respostas a esse item nos permite perceber que a maioria das escolas inovam os espaços físicos das aulas voltadas à produção textual: antes escassos e mal aparelhados, os chamados laboratórios de redação, quando existiam, eram privilégio dos alunos quase-formados, já em fase de elaboração de seus projetos experimentais.

Atualmente, os cursos vivenciam uma adesão praticamente compulsória às Novas Tecnologias. O uso dos chamados laboratórios informatizados em todas as disciplinas

voltadas à produção textual é uma estratégia que atrai alunos cada vez mais preocupados com uma formação que proporcione um contato rápido e efetivo com a prática recorrente no mercado de trabalho.

Mesmo nas instituições públicas existe esse novo espaço pedagógico para o trato com a escrita jornalística: não houve diferença significativa que justificasse a segmentação das escolas na tabulação dos dados.

De um modo geral, verificamos a predominância do uso do laboratório informatizado para todos os conteúdos afins à produção de textos. Seguindo-se a essa tendência vem a opção pela alternância entre a sala de aula convencional e o laboratório, também válida para todas as disciplinas.

Alguns informantes salientam que essa escolha por dois ambientes de aulas é uma forma de *racionalizar* o uso dos laboratórios, geralmente em número inferior às disciplinas que pretendem utilizá-los. Mas há outros que ressaltam a necessidade de *aulas teóricas* em paralelo às execuções práticas de produção textual, salientando que essa teoria é mais convenientemente obtida na sala de aula convencional, que pressupõe o uso de carteiras dispostas em fila indiana, professor à frente utilizando ocasionalmente o quadro branco e pincel atômico como suportes de sua exposição de conceitos e noções pertinentes ao conteúdo sugerido pela nomenclatura da disciplina.

Interessante observar que apenas uma instituição subverte esse modelo convencional de sala de aula: o informante dessa escola salientou que todas as disciplinas voltadas à produção textual são laboratoriais, portanto, acontecem no laboratório informatizado e em uma sala de aula que simula uma sala de reuniões de pauta, como nas redações das empresas de comunicação.

Segundo o informante, a adoção dessa alternativa, singular no âmbito de nossa

amostragem, foi deliberada pelo departamento com base no que fora adotado no exemplo pioneiro americano de Columbia-Missouri, considerando que algumas informações teóricas, bem como decisões de pautas e avaliações de edições publicadas têm um melhor aproveitamento num espaço alternativo, que fuja ao padrão da sala de aula convencional sem supervalorizar o espaço informatizado.

Apenas dezoito por cento da amostragem ainda delimita os espaços laboratoriais às turmas que estão cursando períodos avançados do curso, destinando a sala de aula convencional às turmas iniciantes. Ainda que nesses casos o argumento recorrente seja a construção de um lastro teórico para o exercício efetivo do jornalismo, há um reforço para a segmentação teoria x prática, flagrante tanto nessa como em outras circunstâncias inerentes à didática da produção textual nos cursos de jornalismo.

5.2.6. Publicações dos cursos de jornalismo e condições da participação discente

A luta pela implantação dos jornais-laboratório sempre foi uma constante nos cursos de jornalismo brasileiros. Como vimos ao final do capítulo anterior, as circunstâncias que envolveram a criação do último currículo mínimo tornaram mais incisivas as exigências do MEC quanto as condições mínimas para funcionamento dos cursos. A publicação de, no mínimo, oito jornais-laboratório anuais foi uma dessas exigências do MEC aos cursos de jornalismo.

Atualmente, as condições laboratoriais, bem como a manutenção de periódicos experimentais regulares continuam como critérios dos mais significativos nas avaliações sistemáticas do MEC e, é claro, figuram como critérios de aferição de qualidade também

para os alunos, para toda comunidade acadêmica, enfim. No item que trata dos *objetivos* das disciplinas voltadas à produção textual, vimos o quanto é evidente a preocupação dos cursos em atender a essa ansiedade dos estudantes, fazendo-os encarar a produção de periódicos o mais rápido possível.

Constituindo o corolário da produção textual nos cursos de jornalismo, consideramos necessário inquirir acerca das atuais condições de produção dos chamados jornais-laboratório e seus afins. O item seis tem, portanto, o objetivo de verificar as condições da produção textual discente nessas publicações e nesse sentido formulamos a seguinte indagação:

QUESTÃO VI

Qual(is) o(s) jornal(is)-laboratório(s) e/ou informativos afins constitui(em) publicação(ões) regular(es) do curso de jornalismo desta instituição? Os responsáveis pela publicação são definidos pela disciplina que estão cursando ou qualquer aluno pode participar da confecção do(s) periódico(s)?

Em resposta a essa questão, ocorre uma exposição objetiva dos *nomes* das publicações mantidas pelas escolas, e a partir disso percebemos que há uma preocupação gradativa dos cursos de jornalismo em manter mais de uma publicação laboratorial regular.

Nesse particular, as instituições também consideram a pluralidade de veículos midiáticos, de modo que em cinquenta por cento das escolas o clássico jornal-laboratório deixou de ser a única possibilidade de treinamento para os alunos: ao lado destes aparecem os jornais murais, os informativos on-line, as revistas especializadas. Um dos informantes citou até mesmo os programas jornalísticos regulares veiculados em rádios e TVs institucionais. Apenas dois informantes declararam que seus cursos não possuem publicações laboratoriais regulares: um deles afirmou que o trabalho experimental é

definido a cada ano letivo, numa disciplina em particular, de modo que as turmas produzem publicações diferenciadas e descontinuadas; o outro justificou a ausência de publicações salientando que o curso é muito recente, não fora possível até o momento da nossa pesquisa a confecção do primeiro periódico laboratorial.

Sintetizamos as respostas dadas a essa questão no seguinte gráfico demonstrativo:

Gráfico V – Demonstrativo do número de periódicos regulares mantidos nos cursos de jornalismo (%).

Do mesmo modo que na formatação da grade curricular, as escolas têm a liberdade para estabelecer a hierarquia de saberes a serem articulados na confecção das publicações.

Há um consenso de que a participação do aluno deve levar em conta a existência de publicações mais simples e outras mais complexas, de modo que os jornais murais, por exemplo, sempre são peculiares a disciplinas iniciais; já o fomento à produção de revistas-laboratório é considerado bem mais adequado às etapas finais do curso. Entretanto, o percurso do amadurecimento profissional não tem um balizamento uniforme, à maneira do que pretendiam os antigos currículos mínimos. Do ponto de vista da produção laboratorial, os paradigmas são traçados em função dos múltiplos fatores de oferta desse aprendizado, inerentes a cada escola em particular.

Assim, para melhor visualização dessa diversidade, construímos um quadro configurativo da produção laboratorial das escolas que mantêm mais de uma publicação:

QUADRO IV – Demonstrativo da tipologia dos periódicos laboratoriais mantidos nos cursos de jornalismo

<i>Nº de escolas</i>	<i>Materiais produzidos e publicados</i>
02	Um jornal mural e um jornal impresso
1	Dois informativos on-line e um jornal impresso
03	Um jornal e uma revista impressos
02	Um jornal impresso, uma revista eletrônica e uma revista impressa
1	Dois jornais e uma revista impressos
01	Duas revistas eletrônicas, noticiários para rádio e TV e um jornal impresso

A partir desse item foi possível observar ainda a tendência dos cursos em delegar a confecção dos periódicos a turmas específicas. Reiterando o que já havia sido demonstrado no item quatro, que tratou dos objetivos das disciplinas, observamos que, mesmo nos casos das instituições que mantêm um único periódico regular, as matérias não costumam resultar de contribuições voluntárias dos alunos de qualquer período letivo, sendo mais recorrente destinar a responsabilidade da publicação a disciplinas laboratoriais, nesses casos, alocadas ao final da formação.

Segundo os informantes, essa definição de quem efetivamente deve fazer o periódico garante um maior comprometimento com a produção do mesmo, até porque as avaliações e notas da disciplina ficam normalmente condicionadas a essa participação.

Assim:

Gráfico VI – Demonstrativo da relação entre publicações laboratoriais e seu vínculo a disciplinas específicas (%).

5.2.7. Tarefas jornalísticas afins nas disciplinas de produção textual

Na sétima pergunta do questionário pretendemos verificar até que ponto a didática da produção de textos jornalísticos tem extrapolado a perspectiva do *treino redacional* descontextualizado. Vimos no primeiro capítulo deste trabalho que, contemporaneamente, a concepção pedagógica da produção textual comporta vários fazeres e saberes, antes vistos de forma isolada e não necessariamente interdependentes. Por conseguinte, é mister avaliarmos as peculiaridades do que entendemos por *letramento* no âmbito da formação em jornalismo. Para tanto nos utilizamos da seguinte pergunta:

QUESTÃO VII

Na(s) disciplina(s) voltadas à produção textual, além da elaboração de notícias e textos afins, que outras tarefas, relacionadas ao fazer jornalístico, ficam ao encargo dos alunos?

O objetivo desse item é justamente verificar quais as tarefas peculiares ao fazer jornalístico são concebidas de forma interativa pelos informantes, tomando-se a produção textual como um ponto de interseção.

As respostas reiteram a coerência com os dados fornecidos anteriormente, de modo que tarefas como locução, seguidas de captação e edição de imagens não são surpreendentes, considerando que radiojornalismo e telejornalismo foram disciplinas citadas como afeitas ao trabalho com produção textual.

Por outro lado, apenas três informantes salientaram que as disciplinas de produção textual voltam-se exclusivamente à *redação*: um deles representa a escola que ainda não teve produção laboratorial, sendo a produção de textos prerrogativa de uma única disciplina; as outras duas declaram segmentar tais disciplinas, de modo que as iniciais exercitam apenas a produção de notícias e as atividades laboratoriais finais são interdisciplinares, de modo que agregam essa produção às atividades desenvolvidas em outras matérias. Nos demais questionários, não houve essa segmentação: as atividades jornalísticas afins foram atribuídas indiscriminadamente a todas as disciplinas citadas pelos informantes.

Três informantes preferiram uma designação muito genérica para esses fazeres empreendidos em disciplinas voltadas à produção textual: nos questionários, declaram que a produção de textos é articulada “*com todas as tarefas*” relativas ao fazer jornalístico...

normalmente desenvolvidas nas disciplinas voltadas à produção textual, um atestado de que, independentemente da nomenclatura adotada para os conteúdos, há uma compreensão tácita acerca da imanência do caráter laboratorial para tais disciplinas.

A partir dessas respostas, notamos que os informantes vislumbram uma tranqüila convivência entre os fazeres próprios à tessitura verbal (elaboração de pautas, definição de editoriais e edição, por exemplo) e aqueles indiscutivelmente marcados pelo manuseio com os dispositivos não-verbais, a saber, fotografias e diagramação, principalmente. Nesse escopo, cabem até mesmo tarefas ligadas à logística do empreendimento jornalístico, a exemplo da distribuição dos periódicos junto ao público.

Esses dados podem configurar duas tendências no trato com a produção de textos atualmente: uma delas a reedição da antiga prática textual episódica, fragmentada, à moda do que ocorreu nas *Técnicas de Redação* da primeira fase do curso, malgrado o grande número de disciplinas declaradamente voltadas à produção textual.

Entretanto, uma outra perspectiva de leitura desses dados nos leva a entrever uma compreensão, mesmo que intuitiva, de que todas as circunstâncias anteriores e posteriores ao fazer noticioso são computáveis naquilo que pode ser designado como “produção do texto jornalístico”.

Um modo inovador de encarar o letramento, ou seja, a educação do jornalista enquanto cidadão responsável pelo conjunto dessa produção, pois que redimensiona o papel do estudante enquanto sujeito da produção jornalística, configurando a singularidade de contexto comunicativo noticioso ante outros processos de elaboração textual.

Essas avaliações virão à tona com mais propriedade no próximo capítulo deste trabalho, quando a aferição qualitativa tem o respaldo da nossa observação sistemática

das interações em sala de aula.

5.2.8. Dispositivos bibliográficos utilizados nas disciplinas voltadas à produção textual

No capítulo anterior, registramos as dificuldades dos cursos pioneiros quanto à disponibilidade de material bibliográfico. Tal dificuldade foi inclusive uma das justificativas do CIESPAL para incentivar a popularização de pesquisas teóricas desenvolvidas em centros americanos.

No tocante ao trabalho com produção de textos, tais dificuldades se acentuam ainda mais: há uma tendência histórica em se utilizar nesse casos o aporte dos chamados Manuais de redação e estilo, que prescrevem regras de escrita consideradas corretas no âmbito do jornalismo. Nas últimas décadas, as chamadas disciplinas técnicas utilizam ainda uma literatura de cunho biográfico – publicações nas quais jornalistas bem sucedidos narram seu cotidiano de trabalho, apontando-o como paradigma de conduta profissional.

O penúltimo item de nosso questionário pretende verificar justamente a perpetuação ou subversão dessa tendência no ensino contemporâneo. Nossa investigação tem como referência a seguinte pergunta:

QUESTÃO VIII

Nas aulas voltadas à produção de textos ocorre a utilização efetiva de algum suporte teórico-bibliográfico? Qual?

Nessa questão, todo o universo pesquisado admitiu o uso de material bibliográfico em todas as disciplinas ligadas à produção de textos, embora sete informantes – o que corresponde a trinta e quatro por cento da amostra – tenha preferido não especificar esse material mediante a indicação de título e autor dos livros. Em tais questionários, invariavelmente, há apenas a informação de que em tais aulas são utilizados “*Manuais de redação e livros técnicos da área de jornalismo*”.

A maioria dos informantes considerou a delimitação sugerida na pergunta, indicando apenas materiais *efetivamente* utilizados nas aulas: somente um informante transcreveu toda a bibliografia sugerida nos planos de cursos das disciplinas anteriormente citadas.

Para uma melhor apresentação dos resultados desse item, fizemos uma classificação do material bibliográfico mencionado, tomando como critério a tipologia predominante na publicação. A classificação considera, portanto, os seguintes tipos de publicações:

- Manuais de redação ligados a publicações jornalísticas de circulação nacional;
- Biografias;
- Livros técnicos/teóricos sobre jornalismo e produção de textos;
- Periódicos (revistas e jornais).

A partir dessa segmentação, elaboramos os seguintes quadros demonstrativos, apontando título e nome do autor, bem como o número de citações dessas obras por parte dos informantes:

QUADRO V – Manuais de redação ligados a publicações jornalísticas de circulação nacional

MANUAIS	nº de citações
Manual da Redação do Jornal Folha de S. Paulo	05
Manual de Redação e Estilo do Jornal O Estado de S. Paulo	05
Manual de Redação e Estilo da Editora Abril	01

QUADRO VI – Biografias

PUBLICAÇÃO	nº de citações
A arte de fazer um jornal diário – Ricardo NOBLAT	
04	
A notícia na TV: o dia-a-dia de quem faz telejornalismo – Olga CURADO	01
Entrevista: a arte e a história dos maiores entrevistadores da TV – Carlos TRAMONTINA	01

QUADRO VII – Livros técnicos/teóricos sobre jornalismo e produção de textos

LIVROS	nº de citações
Estrutura da notícia – Nilson LAGE	08
Técnicas de codificação em jornalismo – Mário ERBOLATO	06
Linguagem jornalística – Nilson LAGE	05
O estilo magazine: o texto em revistas – Sérgio Villas BOAS	03
A prática da reportagem – Ricardo KOTSCHO	03
Jornal, história e técnica – Juarez BAHIA	03
O texto nos meios de comunicação – M ^a Helena FERRARI e Muniz SODRÉ	03
Linguagem e persuasão – Adilson CITELLI	03
Pauta e notícia – Ronaldo HENN	02
Rádio: o veículo, a história e a técnica – Luís Artur FERRARETO	02

A notícia na rádio gaúcha: orientações sobre texto, reportagem e produção – L. KLOCKNER	02
O texto da notícia – Elcias LUSTOSA	02
O texto da reportagem impressa – Oswaldo COIMBRA	02
Entrevista, o diálogo possível – Cremilda MEDINA	02
Teoria e prática de redação para jornalismo impresso – Luiz H. MARQUES	02
Técnica de jornal e periódico – Luiz AMARAL	01
As razões do título e do lead: uma abordagem cognitiva da estrutura da notícia – L.R. COMASSETTO	01
Manual de radiojornalismo – Heródoto BARBERO e P. Rodolfo de LIMA	01
Jornalismo on-line – Sebastião SQUIRRA	01
Web writing: pensando o texto para mídia digital – Bruno RODRIGUES	01
A articulação do texto – Elisa GUIMARÃES	01
O texto na TV – Vera Íris PATERNOSTRO	01
Para escrever bem – M ^a Otilia BOCCHINI e M ^a Helena ASSUMPÇÃO	01

QUADRO VIII – Periódicos

<u>REVISTAS</u>	nº de citações
VEJA	02
ISTOÉ	02
ÉPOCA	02
CAROS AMIGOS	01
<u>JORNAIS</u>	
FOLHA DE S. PAULO	02
O ESTADO DE S. PAULO	02
O GLOBO	02
GAZETA DE ALAGOAS	01
TRIBUNA DE ALAGOAS	01

A síntese supracitada indica que não houve inovações significativas no trato com a produção de textos, quanto à questão do suporte bibliográfico normalmente adotado nas disciplinas. Os livros *técnicos/teóricos* mais recorrentes têm ordinariamente o caráter prescritivo/normativo dos chamados Manuais de Redação, traduzem a perspectiva estruturalista da didática para a escrita. Não é à toa que o segundo livro mais citado seja justamente “Técnicas de codificação em jornalismo” de Mário Erbolato, bastante

emblemático na configuração do que se entendia como redação (ou codificação) jornalística à época dos currículos mínimos.

Para corroborar o quanto essa perspectiva está nas entrelinhas dos procedimentos didático-pedagógicos, malgrado os esforços empreendidos pelas instituições para demarcar um novo momento no ensino de jornalismo, temos ainda a supervalorização dos chamados Manuais de Redação das empresas jornalísticas. Nos dias atuais, tais compêndios extrapolam deliberadamente os limites das empresas a que se destinam, transformam-se efetivamente em material didático-bibliográfico indispensável – às vezes único – aos alunos de jornalismo, nas aulas que legitimam o mito da escrita enquanto resultado de “*dicas*” do aceitável e do não aceitável nas notícias e reportagens.

Somada às biografias, essa visão do trabalho com produção de textos a partir do que rezam os Manuais potencializa a perspectiva mítica do fazer jornalístico cotidiano: afinal, as histórias de personagens que galgaram o Olimpo são emblemáticas para atestar o modo “*certo*” de exercer a profissão. Em meio a essa tendência normativa/estruturalista, reflexões teóricas inovadoras acerca da escrita e do texto jornalístico ainda figuram como exceções no âmbito dos cursos de jornalismo.

5.2.9. Sugestões para o trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo

No último item de nosso questionário solicitamos dos informantes algumas sugestões para melhoria do trabalho pedagógico voltado à produção de textos nos cursos de jornalismo. Nossa intenção foi verificar se os anseios de outras épocas ainda

encontram ressonância atualmente, e por extensão registrar as expectativas hodiernas nesse particular. Para tanto, partimos da seguinte inquirição:

QUESTÃO IX

Quais as suas sugestões para a melhoria dos conteúdos voltados à produção escrita nos cursos de jornalismo?

A tônica das respostas a esse último item foi bastante diversificada, cada informante direcionou comentários para pontos específicos, de modo a inviabilizar a síntese demonstrativo-quantitativa desses resultados.

Num único aspecto, tivemos respostas convergentes: a conjunção entre leitura e escrita como fundamental à formação de um bom jornalista foi mencionada por quatro informantes, uma tendência que consideramos bem representada a partir dos excertos abaixo:

O que pode melhorar de forma substancial a qualidade dos textos é a discussão ampla das pautas e o hábito de leitura dos alunos. Quem lê mais, sempre escreve melhor. (professora Cândida Emília Lemos – Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte)

Tenho convicção de que o ato de escrever bem não é nenhum dom. A receita é simples: ler ,ler, ler, escrever ,escrever, escrever... (professor Alan Barreto Silva – Universidade Tiradentes)

Dentro do universo multifacetado das demais sugestões, em que entrevemos conceitos e expectativas docentes acerca do que deve ser a produção textual no contexto dos cursos de jornalismo, encontramos desde as reivindicações históricas por melhorias nas condições laboratoriais, até a atualização do modelo ciespalino para formação dos jornalistas, conforme atesta a seguinte transcrição:

As aulas devem basear-se no modelo saber, saber fazer e saber ser. Para cada

novo assunto, o professor deve abordar os conceitos teóricos e correntes divergentes sobre o tema, análise de casos (jornais e revistas), caracterizando a transmissão do SABER. No passo seguinte o professor direciona os alunos à produção de exercícios específicos, que caracterizem o SABER FAZER. No último estágio, o professor deve concluir propondo pequenos projetos, onde além do saber e da prática o aluno possa desenvolver o empreendedorismo e a proatividade. (professor Márcio Flizikowski – Organização Paranaense de Ensino Técnico)

A retomada de procedimentos cristalizados em fases anteriores às Diretrizes é vista como salutar ao ensino contemporâneo tendo por base ainda um outro argumento: a necessidade da ênfase exaustiva no ensino de língua materna:

Penso que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser prioritário em todas as etapas dos cursos superiores de jornalismo. Não devemos ignorar isso justamente na educação de um profissional que vai lidar cotidianamente com as ferramentas do idioma. (professor Anderson Fazoli – Universidade São Judas Tadeu)

A justificativa para tal ênfase também tem por base os argumentos do MEC, à época da concepção do último currículo mínimo, quando foi sugerida a oferta da Redação e Expressão Oral em todos os semestres letivos: “O aluno chega no primeiro período com muitos e graves problemas de textos”, salienta o professor Antônio Queiroga, da Universidade Veiga de Almeida. “Seria ótimo se pudéssemos contar com a melhoria do ensino médio, no tocante à questão específica da redação”, reforça o professor Franklin Valverde, da Universidade São Marcos.

Em tais depoimentos, entrevemos queixas e inquietações já sedimentadas no universo acadêmico do jornalismo. O que de certa forma reforça a crença na imanência dessas dificuldades na pedagogia da produção textual: são problemas arraigados ainda na educação básica, de tal modo que o advento das novas tecnologias apenas fornece uma nova roupagem à questão, conforme sintetiza a professora Magda Cunha:

É preciso reconhecer que o texto sempre foi um problema nos cursos de

jornalismo. E agora mais que nunca, porque a mídia eletrônica, e aí incluímos a Internet, tem avançado muito, inclusive na preferência dos alunos. A mídia eletrônica parece amigável para estes públicos, de modo que aumenta a rejeição pelo texto impresso (professora Magda Rodrigues Cunha PUC-RS)

Mas apesar do consenso quanto à existência e às origens dessas dificuldades, os professores vislumbram possibilidades inovadoras de trabalho pedagógico com o texto jornalístico. Assim, houve sugestão calcada nos fatores de textualidade, desenvolvidos no âmbito da Lingüística Textual: “Os docentes devem ficar atentos à produção escrita dos alunos, considerando critérios como coesão e coerência textuais”, salienta a professora Tatiana G. Teixeira, do Centro Universitário de Vila Velha-ES.

E também houve quem mencionasse o caráter sócio-interativo dessa produção como relevante no processo ensino-aprendizagem do texto jornalístico:

Acho que seria interessante fazer os alunos discutirem as questões discursivas inerentes aos textos, para que pudessem produzi-los de forma contextualizada e não apenas embasados em questões gramaticais. (professora Leda Márcia Litholdo – UNOESTE)

Além do registro dessas novas possibilidades didático-pedagógicas, vale salientar que, na apuração dos dados desse item, foi surpreendente constatar que já não está tão em voga as reivindicações em torno das melhorias laboratoriais como uma condição prioritária para que haja um trabalho pedagógico qualificado, concernente à escrita jornalística. Somente um informante enfocou esse fator ao elaborar sua resposta ao nono item do questionário.

Do que pudemos apurar nos itens anteriores, há uma efetiva melhoria dos cursos nesse aspecto, apesar das visíveis disparidades se compararmos os investimentos de cada instituição. Ou seja, a ausência total e absoluta de laboratórios, como fora comum em fases anteriores, em muitos cursos brasileiros, é apenas uma lembrança: vimos que a maioria já conta com laboratório informatizado em todas as aulas voltadas à produção de

textos.

Destarte, atualmente é mais comum a preocupação com o bom aproveitamento dessas novas tecnologias, mediante a consolidação do sentido crítico-reflexivo da formação superior, conforme bem sintetizam os excertos abaixo:

Que a ênfase nas tecnologias de produção esteja equilibrada com a ênfase na formação sociocultural do profissional. Sem ela, o texto é técnico e sem alma, quando não é uma incorporação de textos padrões de grandes veículos.
(professora Jane Mazzarino – UNIVATES)

Devemos sempre avaliar com os alunos aquilo que está se fazendo no chamado mercado. Sem essa perspectiva crítica, o curso superior se assemelha aos cursos que o SENAI e o SENAC oferecem. (professor Toni André S. Vieira – FADEP)

Tais sugestões, que agregaram novos e antigos anseios da comunidade acadêmica ante o desafio de formar bons jornalistas, dimensionam o sentido de todas as providências pedagógicas expostas nos itens anteriores do questionário.

Aliás, o conjunto dos dados permite-nos entrever a onipresença da escrita textual nos currículos contemporâneos, sem que isso implique na uniformidade compulsória de convicções, decisões e expectativas.

As implicações dessa complexidade de tendências é o motivo para irmos adiante, verificarmos nas vivências das salas de aula a concretização dessas intenções. Portanto, a avaliação qualitativa das disciplinas voltadas à produção escrita é o objetivo de nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO QUATRO

O COTIDIANO DAS ESCOLAS: OS SABERES DE PROFESSORES E ALUNOS NA LIDA COM A PRODUÇÃO TEXTUAL

É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos.

Se trata de ir ao encontro. (Thiago de Melo)

O trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo assume um caráter multifacetado no Brasil contemporâneo. Aspectos como nomenclatura das disciplinas, alocação na grade curricular, produção laboratorial, dentre outros, dimensionam essa assertiva.

Tal constatação é um referendium à tese de Ramadan (2000), para quem é imperiosa uma investida crítico-científica cada vez mais incisiva na pedagogia praticada em cursos de jornalismo de nosso país. Essa conclusão resulta de uma apreciação panorâmica da

realidade pedagógica emergente nos cursos hodiernos, plenamente aplicável a nossa situação particular, de reflexão em torno do trato com produção de textos jornalísticos.

Sendo assim, após a incursão **objetiva** na lida com a escrita jornalística, catalogada em dados **estatístico-quantitativos**, no capítulo anterior, chega o momento de uma aproximação efetiva com o cotidiano das salas de aula. Um procedimento interativo, que, segundo os manuais de metodologia científica, podemos designar como *observação participante*, nos permitiu inferências **qualitativas** em torno da lida com produção de textos nesse espaço acadêmico onde, apesar de todas as contradições, a escrita textual foi sempre considerada imprescindível.

A decisão por uma metodologia plural, buscando agregar o **objetivismo** inscrito, tanto no discurso propositivo oficial, quanto nas propostas do planejamento pedagógico, às nuances **subjetivas**, que perpassam as interações em sala de aula, entre docentes e discentes, é, de certa forma, uma evocação ao trabalho de Lopes (1988).

Em seu pioneirismo na reflexão sobre a pesquisa em comunicação no Brasil, Maria Immacolatta Lopes nos fez concluir que, efetivamente, não pode haver um padrão preestabelecido e imutável para o nosso fazer científico. Em contraposição aos cânones positivistas, a autora afirma:

A epistemologia da ciência mostra que o trabalho científico assenta sobre uma inadequação sempre presente entre o pensamento formal e o vivido que pretende conceitualizar, inadequação que funda a distância entre a experiência humana e o objeto científico.

A despeito dessa tensão, ou talvez por sua causa mesmo, a formulação nas ciências, inclusive nas Ciências Sociais e Humanas, é um ideal que atravessa o

próprio movimento do progresso científico (LOPES, 1988: 216).

Por conseguinte, uma reflexão atualizada acerca da escrita nos cursos de jornalismo que estivesse circunscrita às intenções curriculares, seria no mínimo, surrealista, ou até mesmo incoerente com os paradigmas científicos de nosso tempo. E nesse patamar de nossa argumentação, é significativo reconhecer o fazer pedagógico enquanto uma tessitura histórica, cuja urdidura tem como matéria-prima o magma dos saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Cimentando a idéia de que cada momento do cotidiano em sala de aula é revelador do processo de construção do saber, recorreremos mais uma vez ao discurso da historiografia, em particular de Agnes Heller, pois que sintetizador da necessidade desse olhar plural em torno de nosso objeto de pesquisa. Para essa historiadora, “os aspectos da vida cotidiana são momentos em que os homens colocam em evidência os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias (HELLER, 2000: 41)”.

Destarte, a nossa observação cotidiana do trabalho com produção de textos em cursos de jornalismo começa, no item a seguir, pelos critérios de definição amostral, algo que nos levou enquanto pesquisadora ao dia-a-dia das aulas em diversas instituições; após a explanação metodológica supracitada, segue a descrição dos ambientes pedagógicos, e as impressões dos contatos preliminares com alunos e professores, naquilo que nos pareceu atitudes pedagogicamente significativas.

Vale salientar que essa etapa assinala uma linguagem menos formal que a adotada nos capítulos anteriores, nos quais não pudemos fugir de uma certa sisudez quando nos reportamos às leis, aos decretos e resoluções que ao longo do tempo ditaram o ensino na

área do jornalismo e da comunicação social.

Nesta fase qualitativa, foi possível a utilização de uma linguagem mais leve, perpassada pelas vozes dos sujeitos envolvidos nas aulas: são descrições e narrativas a partir dos fatos vivenciados que explicam e exemplificam as mudanças, as conquistas, as motivações, enfim, as investidas na interdisciplinaridade, que redimensionam a prática educativa no trato com o texto jornalístico.

Por outro lado, também é possível entrever, nesses falares e atitudes, a persistência de alguns procedimentos dogmáticos, raízes de equívocos, falta de motivação, e até mesmo de inseguranças tanto de professores como dos alunos, nessa permuta de conhecimentos relacionados à produção escrita.

Enfim, mais uma vez aplicando assertivas de Agnes Heller ao nosso contexto particular, o presente capítulo é uma etapa que pretende avaliar o quanto esse fazer textual cotidiano nos cursos de jornalismo implica numa transformação dos sujeitos envolvidos em agentes de sua história.

1. Chegando às escolas e salas de aula: critérios metodológicos

Dentre as instituições que nos forneceram subsídios à construção do perfil objetivo do trabalho com produção textual, no capítulo anterior, selecionamos algumas para uma participação ampliada rumo ao conhecimento subjetivo das experiências com a escrita nos cursos de jornalismo.

Assim, iniciamos as negociações para que pudéssemos freqüentar, sistematicamente, as aulas voltadas à produção textual em pelo menos quatro escolas, conforme acordos nas discussões preliminares com nosso professor orientador. Considerando o caráter **qualitativo** destas observações, percebemos ser suficiente uma amostragem bem mais concisa.

Como critério inicial para escolha das salas de aula a serem freqüentadas, definimos que, em todas as escolas, seriam observadas disciplinas inaugurais voltadas à produção do texto jornalístico, pois há uma maior profusão de trabalhos acadêmicos voltados à questão do jornal-laboratório e/ou projetos experimentais. Assim, a decisão pelas turmas iniciantes teve como objetivo garantir o mínimo de uniformização dos dados, a partir de um *corpus* menos usual nas pesquisas desenvolvidas até o presente.

As turmas nos foram apontadas pelos próprios coordenadores dos cursos, com quem invariavelmente mantivemos os contatos preliminares para realização desse trabalho

explicando, dentre outras coisas, nossa necessidade de acompanhar as aulas tendo em mãos um gravador, uma câmera fotográfica e um diário de campo para o registro das ocorrências em classe.

Nessas conversas com os coordenadores, dirigíamos de imediato a seguinte indagação: qual a primeira disciplina da grade curricular desse curso em que o aluno toma contato com a produção do texto jornalístico? Como resposta, obtivemos nomenclaturas como “Redação Jornalística I”, “Laboratório de Jornalismo Impresso I”, “Técnica de Redação em Jornal”, “Jornalismo Informativo, Opinativo e Interpretativo” e “Produção de Texto Jornalístico”, configurando as cinco turmas que efetivamente observamos, uma a mais que o previsto durante os acertos com nosso orientador.

1.1.Dos atores e cenários: uma descrição do *corpus* de pesquisa

No presente contexto, percebemos a escola enquanto espaço configurativo de uma cultura organizacional, ou seja, uma instância integrada num contexto cultural amplo, que produz uma cultura interna e que exprime valores (ou ideais sociais) partilhados por seus membros (NOVOA, 1999: 29). No mundo ocidental, essa visão da educação enquanto fenômeno perpassado pela cultura organizacional ganhou relevância a partir dos anos 80 do século XX, a partir das reflexões em torno das políticas de inovação educacional em vários

países (MORIN, 2000).

Esse entendimento nos parece particularmente importante, considerando que a noção de cultura organizacional voltada para a escola faz extrapolar a perspectiva meramente burocrático-institucional que em outras épocas lhe foi sumariamente atribuída. Assim, sob a ótica da cultura organizacional, a escola apresenta três níveis:

No primeiro nível estão os artefatos, elementos visíveis que podem ser observados, ainda que os membros do grupo não tenham consciência deles; o segundo nível é constituído pelos valores e crenças das pessoas e seu senso do dever ser; o terceiro nível é constituído pelas concepções básicas ou crenças interiorizadas, que passam a ser tomadas como naturais e orientam de modo inconsciente as ações dos indivíduos (FAZENDA, 1995:09) (grifo da autora).

Conforme apresentamos no capítulo inicial de nossa tese, é subjacente à lida com produção textual toda uma gama de concepções e práticas que orientam o cotidiano pedagógico em várias situações que têm a escrita como pressuposto. Sendo essa consciência necessária à compreensão das nuances educacionais contemporâneas, no ensino de jornalismo, o presente capítulo pretende justamente dimensionar esses níveis da cultura organizacional no âmbito da educação voltada à formação de jornalistas, num dos pontos que lhe é constitutivo: a produção de matérias jornalísticas.

Nas discussões em que deliberamos critérios para a presente etapa da observação participante, decidimos por uma codificação das instituições que gentilmente nos cederam espaço à observação de aulas voltadas à produção textual. A identificação codificada das escolas é uma forma de nos assegurar liberdade para as considerações em torno da permuta de saberes e valores, embora, obviamente, não seja intenção nossa a crítica ou o elogio

sumário aos procedimentos adotados.

Ao presente trabalho interessa a compreensão das atitudes pedagógicas enquanto *gestos culturais*, perpassados por uma conjuntura histórico-científica significativa; importa-nos refletir sobre a *cultura organizacional* escolar, resgatar o cotidiano, *os eventos de letramento* de alunos e professores, nos momentos das aulas sistemáticas voltadas à formação dos futuros jornalistas.

Para tanto, traçamos a *codificação* das escolas que nos serviram de campo de observações e doravante passamos a uma descrição, com matizes etnográficos, desses espaços educativo-pedagógicos. Tal descrição, naturalmente cingida por nossa subjetividade enquanto pesquisadora, nos parece significativa à medida que consideramos a escola enquanto organismo vivo e dinâmico que, além de uma estrutura burocrática objetiva, possui uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida própria e que lhe permite responder às demandas e limitações impostas pela conjuntura social em que está inserida.

Nosso recorte descritivo desvela, portanto, aquilo que nos parece significativo à composição das idiossincrasias de cada instituição-informante, de modo a situar nossos interlocutores da diversidade dos ambientes visitados. Dessa forma, operacionalizamos a codificação necessária a partir da identificação exposta na sequência.

ESCOLA 1

As aulas do que aqui designamos “Escola 1” aconteceram numa instituição de ensino superior particular localizada na capital do estado de São Paulo, no período compreendido entre 03 de fevereiro e 10 de junho de 2003.

Em tal escola, as aulas observadas aconteciam nas terças-feiras, no período da manhã, entre oito horas e meio-dia, com intervalo de quinze minutos para o lanche às 09:30h.

A turma comportava dezessete alunos, com idades entre 23 e 37 anos de idade. Os alunos pagavam cerca de 200 dólares* de mensalidade escolar e todos cursavam o quarto período da formação em jornalismo. Quinze deles já estavam inseridos no mercado de trabalho, embora apenas três exercessem atividades vinculadas à área de comunicação. A disciplina foi ministrada por uma professora com graduação e mestrado em jornalismo, com cerca de oito anos de experiência docente e que anteriormente a tal experiência trabalhara três anos na redação de um jornal impresso de médio porte.

A maioria das aulas aconteceu numa sala de aula confortável, bem arejada, limpa e iluminada, embora bastante convencional em vista da disposição das *carteiras escolares* em fila indiana, oferta de um *biroux* para o professor e a evidência apenas do quadro branco, na parede central, como recurso didático permanente. Na parede lateral, um *quadro de avisos* foi utilizado preferencialmente para exposição das listas com as notas dos alunos em disciplinas cursadas naquele que era o quarto período letivo. Os encontros pedagógicos eram favorecidos por um ambiente tranquilo, que tornava desnecessário fechar a porta da sala para a manutenção da concentração nas atividades.

À época de nossa observação participante, havia nesta escola um *laboratório de redação*,

pequeno, mobiliado com uma mesa grande e seis micro-computadores, dos quais três estiveram defeituosos naquele período, o que dificultava a acomodação de toda a turma nas chamadas *aulas práticas*. Dessa forma, os encontros na sala de aula convencional acabaram prevalecendo e a produção textual foi mais recorrente fora da escola, uma vez que todos os alunos demonstravam ter acesso ao computador em sua rotina extraclasse. Faltando três semanas para o final desse semestre, foi providenciado um espaço alternativo, de acesso à Internet, além do que estava designado como laboratório de redação, recurso que, à época, acabou sendo sub-utilizado pelos alunos.

O curso mantém a publicação de um jornal-laboratório, de periodicidade irregular, cuja confecção não estava ao encargo dos alunos da disciplina que observamos ou de qualquer outra disciplina: conforme esclarecimentos da professora, as matérias dos alunos de qualquer período poderiam ser aproveitadas no periódico e tal decisão seria tomada pelo conselho editorial. Na época em que lá estivemos ocorreu a publicação de um número desse jornal e em tal edição não houve a participação dos discentes inseridos em nossa amostragem.

ESCOLA 2

Esta escola está localizada num município do estado da Paraíba, a 450 Km da capital, João Pessoa. É uma instituição particular, a única que oferece curso de jornalismo na região geográfica compreendida como sertão paraibano e tal peculiaridade influenciava significativamente a rotina pedagógica das aulas que observamos no período entre 01 de julho e 04 de novembro de 2003, sempre às terças-feiras.

O curso de jornalismo – bem como outros seis cursos da instituição – funciona apenas no período noturno, formalmente entre às 18:15h e 22:40h. A maioria dos alunos provém de várias

localidades, rurais e urbanas, em ônibus escolares fornecidos pelas prefeituras dos municípios circunvizinhos, de modo que a necessidade de acorrer às conduções antes do final das aulas resulta numa grande evasão a partir das 21:00hs: para nossa surpresa, em várias circunstâncias, observamos a pressão dos motoristas para *recolher* os alunos, garantindo um retorno mais imediato às localidades de origem, bem como a intenção dos próprios estudantes em fazer valer o acordo tácito do fim da aula mais cedo, em todos os dias em que estivemos lá.

A turma que observamos possuía 37 alunos regularmente matriculados e a disciplina escolhida estava inserida no quarto período da grade curricular. Apenas um dos alunos, com 47 anos de idade, é radialista numa emissora de rádio que atende a região sertaneja. A maioria, na faixa etária entre 18 e 25 anos, ainda não trabalhava em atividades efetivamente ligadas aos meios de comunicação, embora dois rapazes da turma estivessem prestando serviço à assessoria de imprensa da escola, com a incumbência de atualizar as notícias do *site* da instituição.

Por sua vez, o professor tem graduação em jornalismo e pós-graduação “*latu-sensu*” em *comunicação e educação*, além de trabalhar com assessoria de imprensa, no período da tarde, num órgão municipal de fiscalização de trânsito. Tanto a docência quanto o trabalho com assessoria eram exercidos há cerca de dois anos, por esse professor, à época de nossas observações.

As aulas alternavam o espaço de uma sala de aula convencional e um laboratório informatizado, com cerca de 25 computadores em pleno funcionamento e conectados à Internet: na primeira e terceira aula do mês utilizava-se a sala de aula, na segunda e quarta fazia-se uso do laboratório, um revezamento que levava em conta a necessidade da utilização do laboratório de redação por uma outra turma.

O ambiente escolar não era dos mais tranquilos. Apesar das salas serem amplas e climatizadas, durante todo o transcurso das aulas havia muito movimento e barulho nos corredores, alunos de todas as turmas entravam e saíam sem cerimônia, no meio das explanações, sem parecer

dar importância a linearidade do discurso pedagógico dos professores na exposição de seus conteúdos.

Já nos laboratórios, observamos outro fato singular numa comparação com as demais instituições: cerca de setenta por cento dos alunos demonstravam ser a escola o único espaço disponível para acesso ao computador. A maioria pedia noções elementares ao professor quanto à lida com a Internet, conforme comentaremos mais adiante, quando avaliarmos uma situação específica de interação em sala de aula.

Em tal escola, chamou nossa atenção um comentário do coordenador do curso a propósito de uma conversa acerca do alto índice de inadimplência entre os alunos de jornalismo: na época, tal curso era o campeão no número de inadimplentes, cerca de setenta por cento, numa mensalidade que custava cerca de cem dólares. “Jornalismo é um curso muito *marketeiro*”, disse-nos o coordenador, argumentando em favor da manutenção do curso, apesar desse alto índice de devedores. “Quem é que organiza eventos, movimenta o ambiente, culturalmente falando? Os alunos de jornalismo. E isso acaba sendo bom pra escola, acaba se revertendo numa espécie de ‘propaganda’ para a instituição como um todo”.

Em tal comentário, entrevemos uma espécie de apoio tácito da própria coordenação à maneira *irreverente* do aluno em freqüentar as aulas, a própria instituição legitimando o estereótipo do estudante de jornalismo pouco afeito a uma participação convencional, atenta e disciplinada, cuja *subversão* ao modelo transparecia nos saraus poéticos no pátio, na organização de eventos festivos em pleno horário de aulas, enfim, numa participação apenas semipresencial na rotina escolar.

ESCOLA 3

As aulas observadas nesta escola aconteceram numa instituição pública, em São Paulo(SP) e foram ministradas às segundas-feiras, no período da manhã (08:00 às 12:00h), entre 24 de fevereiro e 26 de junho de 2003. A disciplina está entre as seis oferecidas no primeiro período da graduação em jornalismo e o horário permitia que aí acontecesse a primeira aula, o primeiro contato com o curso para os alunos iniciantes, após a aprovação no vestibular.

A turma possuía 35 alunos regularmente matriculados, todos apenas estudantes entre 17 e 23 anos de idade. Com o passar do tempo, seis deles passaram a prestar estágio remunerado, com serviços afins a área de jornalismo. Já o professor que aí encontramos tem doutorado na área específica das artes gráficas e estava com 31 anos de experiência profissional, todo o tempo dedicado à carreira docente na mesma instituição.

Para o desenvolvimento das atividades, professor e alunos tinham disponível um laboratório com 22 computadores conectados à Internet e uma sala para *reuniões de pauta*, onde aconteciam também as chamadas aulas *teórico-expositivas*.

O laboratório de informática estava sempre ocupado por alunos da habilitação em jornalismo, embora houvesse um cronograma previamente definido para uso desse espaço, considerando a demanda das várias disciplinas que dele necessitavam. Assim, por exemplo, nas segundas e quartas-feiras tal laboratório estava disponibilizado exclusivamente aos estudantes de nossa amostragem, em vista do envolvimento e compromisso da turma com a produção e edição regular de um dos jornais-laboratório produzidos no curso.

A sala de aula anexa ao laboratório foge ao convencional, porque simula um local para reuniões de pauta, similar ao que existe nas redações dos jornais – mesa retangular ao centro e estantes nas laterais com dicionário, gramática, revistas e jornais novos e velhos amontoados. Tal sala, utilizada em todas as disciplinas voltadas à produção de textos do curso, era pequena para comportar o número de pessoas da disciplina. Os alunos ficavam literalmente mal-acomodados com a

insuficiência de espaço e de cadeiras, principalmente nas reuniões de avaliação dos jornais já publicados. A ampliação desse local só pôde ser constatada posteriormente, após o término da disciplina que então observamos.

Em vista da alocação da disciplina na grade curricular e de sua posição no quadro de horário de aulas durante a semana, o professor utilizou os primeiros encontros para esclarecimentos diversos acerca do funcionamento da instituição e do curso, pois os alunos iniciavam justamente com esse conteúdo a sua rotina acadêmica: eram “*calouros*”, conforme a expressão convencionada para designar sua condição de alunos estreantes naquele semestre.

Durante essas explanações preliminares – um misto de votos de boas-vindas e informes acerca dos objetivos, condições de avaliação e outros pormenores – o professor fez questão de salientar que não concordava com a oferta de uma disciplina de cunho laboratorial já no primeiro período do curso. Para o professor, disciplinas como aquela que ora iniciávamos devem ser precedidas por outras de caráter mais *filosófico ou epistemológico* acerca do fazer jornalístico, de modo que os discentes possam compreender melhor o sentido dessa atividade na sociedade em que vivemos.

Malgrado todas essas ressalvas, a disciplina pressupõe a confecção de uma das publicações laboratoriais, a mais elementar dentre as quatro existentes em todo o curso. No semestre que vivenciamos, os alunos produziram seis exemplares do jornal, que tem como público-alvo os moradores de uma favela que fica próxima ao *campus* universitário.

ESCOLA 4

As aulas que vivenciamos nesta unidade de ensino também ocorreram no período da manhã,

nas terças-feiras das 09:30h às 11:10h e nas quintas entre 07:40h e 09:20h. O que aqui designamos “Escola 4” funciona numa universidade pública, no estado da Paraíba e a organização acadêmico-curricular é do tipo *seriada* e não *semestral*, diferente dos demais exemplos que tivemos na amostragem. Assim, a disciplina que então observamos foi oferecida no *primeiro ano* do curso de Comunicação social – habilitação em jornalismo, entre 02 de março e 09 de dezembro de 2004.

Os quarenta alunos regularmente matriculados nessa turma dispunham apenas do espaço da sala de aula convencional para as aulas. Já no primeiro encontro, a coordenadora veio à sala e informou que o laboratório informatizado da escola – com cerca de cinco computadores – poderia ser utilizado pelos alunos no período da tarde, pois nos turnos manhã e noite havia a necessidade de utilização por parte de turmas mais avançadas.

Tal restrição foi motivo de protestos durante todo o período letivo, o que não alterou a rotina de aulas prevista desde o início. Durante o ano, houve uma evasão de cerca de 30 por cento dos estudantes, fato ordinariamente atribuído a essa carência de condições para as *aulas práticas*.

A professora da disciplina não fazia parte do quadro efetivo de docentes da instituição, e ministrava aulas mediante um contrato de “docente substituto” homologado por um período de um ano e que fora renovado por mais um ano no tempo em que lá estivemos pesquisando. Essa mesma professora, que acabara de concluir o mestrado em Ciências da Informação, foi contratada em definitivo pela instituição no mês de outubro, após sua aprovação em concurso público.

Apesar do curso funcionar num município do estado da Paraíba, há cerca de 130 Km da capital, João Pessoa, 28 alunos eram oriundos de outros estados da região nordeste, o que corresponde a exatos 70 por cento da turma. Vindos de municípios do Maranhão, Piauí, Ceará e Bahia, esses não-paraibanos justificavam a opção declarando não ter conseguido aprovação em vestibulares de suas cidades e pelas informações acerca das condições de sobrevivência favoráveis no

interior paraibano (um custo de vida compatível à mesada dos pais, principalmente). Dos doze alunos paraibanos, quatro eram de municípios circunvizinhos, sendo um deles radialista responsável por uma emissora comunitária em sua cidade. Dentre os que moravam no mesmo município em que funciona a Escola, dois trabalhavam em agências de publicidade e dois em jornais impressos locais.

No transcurso das aulas, a professora tentou compensar a falta de acesso ao laboratório de informática e conseqüente produção de uma publicação laboratorial organizando um *mural* para exposição das matérias produzidas pelos alunos, o que não aplacou as queixas generalizadas. No período em que lá estivemos, houve inclusive um protesto de todos os estudantes do curso, em frente à reitoria da instituição, “contra o descaso em relação à formação dos jornalistas”.

ESCOLA 5

Esta unidade de ensino funciona numa instituição do tipo particular, na capital paulista, e as aulas que observamos aconteceram entre 05 de fevereiro e 28 de junho de 2003. A turma contava com 45 alunos do terceiro período letivo, que freqüentavam as aulas no período noturno, entre às 19:00h e 22:30h, com intervalo de dez minutos às 20:40h.

Nessa instituição a mensalidade também custava cerca de 200 dólares e os alunos dispunham de uma sala de aula convencional e um laboratório informatizado para aquela que, conforme nos indicou a coordenação do curso, seria a primeira disciplina voltada à produção textual, da habilitação em jornalismo. Até o intervalo, a aula acontecia no laboratório e, no que chamavam *segundo tempo*, os alunos eram encaminhados à sala de aula convencional.

O laboratório informatizado, amplo e com máquinas de última geração, dispunha de sessenta computadores – além de *data show* e kit de televisor e DVD. Tal espaço era visivelmente o preferido dos alunos: nas quartas-feiras em que lá estivemos regularmente para o acompanhamento da

disciplina, era comum que apenas vinte por cento da turma ficasse para o segundo momento, na sala de aula convencional, repleta de carteiras escolares vazias.

Oitenta por cento da turma trabalhava durante o dia. Desse percentual, dez por cento prestava estágio remunerado em empresas de comunicação, não necessariamente ligadas ao jornalismo.

O professor da disciplina tinha graduação em jornalismo, e já estava aposentado, após uma longa experiência de trabalho nas redações de três jornais de grande circulação no Brasil. Além das aulas ministradas na escola que freqüentamos, esse professor desenvolvia o trabalho docente numa outra instituição particular, há cerca de dois anos e meio.

Embora o curso de jornalismo mantivesse duas publicações laboratoriais regulares, estas não estavam ao encargo de turmas específicas. Os professores das várias disciplinas voltadas à produção textual levavam a uma equipe coordenadora os textos passíveis de publicação. Da turma que observamos, o texto de apenas uma aluna foi publicado no jornal-laboratório da escola. Entretanto, em vista das condições materiais favoráveis, o professor pôde articular uma espécie de informativo-piloto – que chegou a ter duas edições – com o material produzido no período, pelos alunos da turma.

1.2. Estabelecendo interações: primeiras impressões no trabalho de campo

A nossa inserção nas salas de aula que se prestaram à observação participante aconteceu através de um contato com coordenações de cursos que nos forneceram dados para a etapa anterior, apresentada no capítulo três, voltada à aferição quantitativa do trato

com produção textual na formação em jornalismo.

Além das escolas que já descrevemos no presente capítulo, procuramos outras. Três coordenadores ficaram de agendar nossa participação em disciplinas de suas respectivas escolas, mas não recebemos respostas em tempo hábil, de modo que pudéssemos organizar o deslocamento até as localidades e realizar o acompanhamento e observações regulares imprescindíveis ao nosso trabalho.

Em nossos contatos com os coordenadores de cursos, priorizamos esclarecimentos acerca do que pretendíamos, solicitamos deles a indicação da disciplina e da turma a ser observada, após uma exposição prévia de nossos critérios de pesquisa.

Obtida a autorização para participação nas aulas, os coordenadores nos forneceram números de telefone e *e-mails* dos professores das disciplinas, em vista de nossa necessidade em manter um contato preliminar também com tais profissionais.

Os cinco professores foram bastante amistosos e receptivos, embora não tenham demonstrado compreender a priori as metas de nossa pesquisa: de ordinário pensaram tratar-se de uma co-avaliação dos textos produzidos pelos alunos, embora tenhamos ressaltado exaustivamente que nosso objeto de investigação seria tanto essa produção discente, como a rotina das aulas, o processo que resultaria na produção de textos, enfim, as atitudes didático-pedagógicas articuladas.

Em todas as escolas tivemos uma apresentação formal à turma no primeiro dia de aula, feita pelo docente responsável pela disciplina. Na escola 3, tal apresentação chegou a nos designar como uma espécie de co-orientadora, a quem os estudantes poderiam recorrer, caso precisassem de esclarecimentos adicionais para a produção do jornal-laboratório que

lhes competia.

Já na Escola 2, recebemos convite da coordenação do curso para ministrar algumas palestras na instituição e o fizemos em duas quartas-feiras, para não atrapalhar o andamento das observações que aconteciam às terças. Esse nosso papel de “observadora participante” foi mais difuso na Escola 5: por um bom tempo, a turma nos viu como uma aluna da própria instituição, cursando período mais adiantado e que estava naquele espaço desenvolvendo uma atividade de monitoria. O mal-entendido foi se desfazendo à medida de nossos contatos interpessoais.

A nossa interação com os docentes esteve voltada aos comentários acerca da competência dos alunos no trato com a *redação*: “Eles são fracos, não são?”, salientou o docente da escola 2, no intervalo da primeira aula que observamos, cuja atividade didática tinha sido uma leitura comentada de jornais de circulação estadual e nacional.

A priori o objetivo do professor, segundo ele próprio, foi possibilitar uma identificação de editorias, um contato com as formas de *titulação* das matérias, um *passeio* na relação entre textos verbais e não-verbais, de forma a incentivar uma maior familiaridade com o objeto jornal. O comentário atesta de forma emblemática a expectativa de uma avaliação dessa realidade didático-pedagógica centrada apenas na performance dos alunos, em suas (in)experiências com leitura e escrita de textos jornalísticos.

Na Escola 3, a tônica do primeiro contato foi o protesto do professor contra a oferta de uma disciplina laboratorial a partir do primeiro período da formação. Para esse protesto pessoal, pediu explicitamente o nosso apoio, pois, conforme seu discurso, nossa experiência enquanto jornalista e professora poderia atestar *a incongruência de se ter meninos e*

meninas de 17, 18 anos chegando na universidade, brincando de fazer jornal...

Não foi preciso dar nossa opinião ou mesmo manifestar a preferência em ficarmos em silêncio naquele momento: os alunos prontamente questionaram esse ponto de vista, mediante uma discussão acalorada, a maioria declarando ser favorável a possibilidade de iniciar o curso já vivenciando o fazer jornalístico. O professor argumentou que essa *prática* tem que ser compreendida dentro de suas implicações ético-filosóficas, e não apenas enquanto práxis operativa, e essa perspectiva *tecnicista* compromete o entendimento do jornalismo enquanto atividade de um alto nível de responsabilidade social.

Após salientar que tal debate não poderia ocorrer de forma apressada e inconseqüente e que aquele primeiro dia de aula não era o momento mais oportuno para estender a conversa, o professor colocou os alunos a par de um cronograma de discussões em torno da criação de uma nova grade curricular, no curso, e que tais argumentos, pró e contra à continuação daquela disciplina, poderiam ser externados nas reuniões cuja pauta era a implantação desse novo currículo. Os encontros e debates iriam ocorrer sistematicamente na escola, ao longo do semestre letivo, envolvendo tanto os alunos como os professores.

Já na Escola 4, nosso primeiro dia foi marcado justamente pelo protesto consensual contra as carências materiais extremas: a disponibilidade de apenas uma sala de aula convencional para um conteúdo pedagógico explicitamente voltado à produção de textos era um absurdo aos olhos da professora e dos alunos, e nossa experiência de campo junto a várias instituições poderia servir de arremate a toda essa perplexidade: fomos solicitados então a descrever escolas e situações que observamos.

Como não nos cabia qualificar, naquele momento, as instituições que nos acolheram,

para uma finalidade específica e objetivamente demarcada, explicamos nossa necessidade de evitar o comentário, o que não impediu que fôssemos convidados a opinar sobre a situação em circunstâncias posteriores.

2. O desenrolar das vivências: similaridades e diferenças nos procedimentos didático-pedagógicos

Conforme demarcamos metodologicamente, as disciplinas observadas são, formalmente, as primeiras voltadas à produção textual no âmbito dos currículos dos cursos observados. Tal critério permite-nos notificar similaridades significativas no cotidiano das escolas, embora também sejam passíveis de registro algumas singularidades das diversas realidades observadas.

Assim, em nossas anotações de campo, privilegiamos alguns critérios mediante os quais pudéssemos compreender com mais clareza a lida didático-pedagógica com o texto

jornalístico, em seu momento inaugural da formação em jornalismo. Dentre tais critérios, destacamos:

- A demarcação dos objetivos da produção textual
- Os conteúdos das aulas
- Os recursos didático-pedagógicos utilizados
- A menção e/ou incentivo a atividades jornalísticas afins
- Critérios de avaliação da aprendizagem

2.1. A demarcação dos objetivos da produção textual

2.1.1. Objetivos docentes

Os professores das Escolas em que estivemos para realização de nossa pesquisa de campo não distribuíram planos de curso aos seus alunos, embora todos tenham colocado à nossa disposição os planos formalmente elaborados, e normalmente disponíveis nas secretarias e/ou coordenações.

Em todas as propostas pedagógicas que observamos, a intenção em promover o aprendizado do gênero informativo está objetivamente demarcada, e existe uma efetiva coerência entre os objetivos preliminares, conteúdos e procedimentos voltados à produção da notícia jornalística .

Tomando como ponto de partida o discurso dos professores e na sequência suas ações em concomitância às ações dos alunos, vamos tecendo a trajetória desses saberes.

As palavras do professor da Escola 2, em conversa com os alunos no primeiro dia de aula, nos pareceram esclarecedoras para sintetizar as intenções pedagógicas das disciplinas introdutórias à produção jornalístico-textual:

Se vocês conseguirem terminar essa disciplina sabendo elaborar uma pauta e uma matéria bem estruturadinha, pra TV ou pra jornal, com lide, título adequado, tudo certinho assim eu...eu creio que terei alcançado meu objetivo, né? Afinal essa é a base para o aprendizado dos textos mais complexos, como a reportagem de revista, até um especial para televisão mesmo, coisas que a gente vai precisar quando amadurecer mais na profissão. (explicação do professor da Escola 2 em 01-07-03).

Na Escola 5, a verbalização desse objetivo também ocorreu na primeira aula, durante os esclarecimentos acerca do que seria a disciplina. Em sua preleção, o professor ressaltou:

Então, pessoas, vamos trabalhar a matéria jornalística mais simples - a notícia - e deveremos concluir essa etapa de nosso curso entendendo e sendo capaz de fazer bem esse tipo de matéria, que é a mais usual, a mais presente na realidade do jornalismo. Vamos batalhar para por nosso esforço num jornalzinho... Vocês vão ver, vai ficar mais prático de entender o que é de fato fazer jornal. (explicação do professor da Escola 5, em 26-02-03).

Na Escola 1 também foi possível entrever as intenções da professora ao ministrar sua disciplina a partir do primeiro contato com a turma. Sua

estratégia foi uma sondagem junto aos alunos acerca das expectativas do que seria então estudado e ainda quanto aos hábitos das pessoas na obtenção de informações jornalísticas. A maioria assumiu não ter o costume de ler jornais e escutar notícias radiofônicas. Todos declararam ser mais recorrente o hábito de assistir a telejornais e conferir novidades cotidianas pela Internet. O arremate dessa troca inicial de impressões foi então uma espécie de advertência levando-se em conta a finalidade da disciplina:

Bom pessoal, dessa nossa conversa informal prévia o que eu posso salientar pra vocês é que não dá pra aprender a fazer jornal se a gente não lê muito jornal, não escuta rádio... Enquanto estudantes de jornalismo, temos a obrigação de sermos mais antenados que as demais pessoas da sociedade. Como o objetivo dessa disciplina é ensinar vocês a fazer notícia jornalística eu num poderia deixar de fazer essas observações... porque num dá, vocês vão acabar percebendo isso, num dá pra desenvolver a habilidade de escrever bem, jornalisticamente falando, se a gente não convive, ali, no dia a dia, tanto com o que a gente escreve como com o que os outros escrevem. Vamos em frente, isso vai ficar mais evidente à medida que formos convivendo e trabalhando juntos... (explicação da professora da Escola 1 em 18/02/03).

Na Escola 3, a explicação acerca dos objetivos da disciplina vem à tona em meio à polêmica acerca da colocação de uma disciplina laboratorial já no primeiro semestre do curso. Conforme já explicitamos, professor e alunos dessa Escola 3 discordaram quanto à oferta de

Laboratório de jornalismo impresso como disciplina inaugural para calouros. Em meio às justificativas para o protesto contra essa evidência curricular, o professor esclareceu:

Minha gente, eu sei que encanta muito vocês essa possibilidade de fazer um jornal nem bem entraram na universidade. Mas o nosso objetivo aqui não vai ser só brincar de fazer jornal. Precisaremos ter na disciplina algo mais que a mera execução técnica de uma publicação. Meu objetivo muito maior é que vocês entendam as implicações ideológicas, sociais, filosóficas dessa nossa atividade... (explicação do professor da Escola 3 em 24/02/03).

Já no contexto da Escola 4, a demarcação dos objetivos da disciplina veio à tona a partir das queixas contra as carências materiais da instituição. Numa conversa informal com a professora, ficou clara a abordagem dessas carências como sendo um entrave ao alcance de seus objetivos pedagógicos:

Pois é, você acha que dá pra ensinar redação jornalística assim, sem acesso regular a computador na escola, sem perspectiva de uma publicação, sem nada? Os alunos têm razão, se o objetivo da gente é aprender a fazer notícia não dá pra ficar só no lápis e papel em sala de aula. A coisa acaba soando uma grande mentira!... (depoimento da professora da Escola 4 em conversa informal com a pesquisadora. Data: 27/04/04).

2.1.2. Objetivos discentes

As inferências acerca das intenções dos alunos no tocante às disciplinas observadas

foram obtidas mediante entrevistas semi-estruturadas, bem como a partir das sondagens dos professores que assim iniciaram suas atividades do período letivo.

De todo o universo que entrevistamos com a finalidade de aferir, dentro outros pontos, os objetivos discentes relativos ao curso e em especial às disciplinas observadas –no total conversamos com vinte alunos, sendo quatro de cada instituição – apenas seis estudantes foram enfáticos em considerar muito interessantes à formação as disciplinas voltadas à produção textual que estavam cursando.

Nessas entrevistas e observações, vemos que, para a maioria dos estudantes de todas as escolas, as disciplinas voltadas à produção textual são vistas como pouco atraentes, em certos casos mais extremos até dispensáveis no contexto da formação:

Num tem aquele provérbio chinês, escrever é cortar palavras? Então, num mundo tecnológico como o nosso, num vejo muito sentido, assim, em fazer textos grandes...é... hoje em dia a informação é imediatista, professor, as imagens num já falam por si?

(Comentário de L.M.V.F., estudante da Escola 2, em 01/07/03, durante a sondagem do professor em seu primeiro dia de aula)

Nos casos em que a produção textual é encarada como imprescindível à formação do jornalista, entrevemos conflitos ante a visão intuitiva do aluno para aquilo que designamos letramento. Ainda que a produção noticiosa não esteja circunscrita apenas à publicação em espaços repertoriados como próprios à imprensa, o excerto a seguir é bastante revelador da necessidade de estabelecermos, com argumentação apropriada, a distinção entre produzir notícias e *treinar* redação:

Na verdade, um aluno que faz vestibular nessa área vem se preparando a um tempo

em termos de fazer redação... essas coisas...na minha cidade eu ralei,ralei pra valer, já que o peso maior no que escolhi era essa área de Língua Portuguesa. Chega aqui, pra que fazer de novo narrativa, dissertação, nem um jornalzinho a gente tem?(...) gostaria de entender melhor o sentido dessas disciplinas de redação,redação, redação, pra nada, só pro professor dar uma nota e a gente fingir que aprendeu. (entrevista com R.C.C, estudante da Escola 4, em 02/04/03)

Para nossa surpresa, foram bastante recorrentes os discursos que apontaram os conteúdos voltados à produção textual como totalmente incoerentes aos planos pessoais dos estudantes enquanto futuros jornalistas, opiniões que refletem até mesmo uma incompreensão, tanto da produção textual enquanto constitutiva da profissão, como até mesmo dos objetivos da habilitação jornalismo, no âmbito do curso de comunicação social:

Posso ser sincera? meu objetivo... minha meta quando inventei de fazer esse curso foi pensando ser apresentadora de televisão... num gosto de redação, nunca gostei... faço a disciplina porque é o jeito, mas estou esperando que tenha outras mais na frente que tenham mais relação com esse meu sonho. Senão vai ser um esforço em vão, de tempo, de dinheiro, de tudo . (entrevista de C.D.Q., estudante da Escola 5 em 04/05/04).

Dentre os alunos que se mostraram motivados às disciplinas, percebemos uma nítida relação entre suas histórias de vida e a compreensão do papel da produção textual na construção efetiva do jornalismo e do jornalista. Os dois excertos a seguir traduzem esse entendimento, e atestam a subjetividade desses valores nos interstícios das buscas acadêmico- profissionais:

Desde pequeno eu tinha muito prazer na leitura, eu adoro história em quadrinhos até

hoje, Literatura, tudo cai bem. Daí eu fui crescendo, minha casa sempre teve uma assinatura de jornal. Fui tomando gosto pela coisa, curto demais a parte de crítica de arte, é por aí. Meu objetivo aqui é esse mesmo, ser um grande repórter de jornal tipo Folha... É meu sonho isso. (Entrevista com R.L.S., estudante da Escola 1 em 27/05/03).

Então... ainda pensei em fazer Letras, porque eu adoro lidar com texto. Na infância eu era a escritora mirim da escola, pra tudo me pediam uma redação, uma poesia... Mas daí num gosto de ser professora, e Letras era pra isso, hoje é que eu sei da habilitação em tradução... gosto mesmo é de escrever... quero escrever pra jornais ou na produção de TV ... sei que o mercado anda competitivo ao extremo...pelo menos num tenho aquela idéia ingênua de que ser jornalista é ter um rosto bonito pra aparecer na televisão. Vou lutar pra chegar lá... num me vejo fazendo outra coisa. (Entrevista de H.M.B., estudante da Escola 3 em 24/03/03).

2.2. Conteúdos das aulas voltadas à produção textual

Há um consenso de que a notícia, gênero jornalístico que tem por base a estrutura narrativa, é o conteúdo básico a ser trabalhado pedagogicamente junto aos futuros jornalistas na disciplina inaugural relativa à produção de textos.

Nessa perspectiva, as estratégias didáticas acionadas voltam-se prioritariamente à

produção de um texto pautado na elaboração do lide e sub-lide – termos do jargão jornalístico que definem uma construção textual em que estão situados, a priori, os elementos da narrativa: fato, personagens, tempo, espaço e circunstâncias de causa e efeito de um acontecimento.

Numa tentativa de racionalizar esses elementos, costuma-se dizer que o lide e sub-lide são os dois primeiros parágrafos de um texto noticioso que comportam a fórmula 3Q+C+2P, ou seja, os elementos da narrativa supracitados convertidos nos termos *Que, Quem, Quando, Como, Por quê e Para Quê*.

O percurso que operacionaliza esse conteúdo, nos vários contextos observados, considera a interdependência de alguns saberes e procedimentos que servem a dinâmica da aprendizagem do fazer jornalístico. Na sequência, repertoriamos alguns desses procedimentos, no intuito de facilitar a exposição de nossas observações. Assim sendo, consideramos:

Etapas de elaboração de pautas

Estruturação do texto narrativo (uso do *lide* e *sub-lide* na composição de notícias)

Articulação de títulos e elementos afins para as matérias informativas

Relevância estabelecida entre texto e ilustrações

2.2.1. Da etapa de elaboração de pautas

Mesmo nas disciplinas que trazem na nomenclatura o termo *redação*, observamos em todas as escolas o cuidado dos professores em ressaltar que o texto jornalístico não se constrói a partir de uma *inspiração* descontextualizada: a idéia do *por que escrevo e para quem escrevo* perpassa o discurso de todos os docentes, instando aquilo que Geraldi (1993) designa “escrita como processo”.

Há o esforço unânime para que a notícia seja compreendida, antes de qualquer coisa, a partir de uma avaliação do que pode, efetivamente, ser designado *fato jornalístico*. Há ainda, em vários momentos, o empenho em apontar as dificuldades dessa construção textual peculiar no contexto específico das escolas.

Nas aulas, foi sempre recorrente demonstrar que as pautas constituem o momento de elucidação do caráter *jornalístico* de um acontecimento, à medida que nelas reside o planejamento sistemático voltado à construção textual-discursiva dos fatos cotidianos.

As estratégias docentes utilizadas para fomentar a elaboração desse planejamento pretendem conscientizar os alunos de que as pautas são constitutivas do processo de produção noticiosa, e não um adendo dispensável ante um “dom” episódico para o ato de escrever.

Na Escola 4, essa demonstração se concretizou na atitude docente de levar à sala de aula exemplos de pautas elaboradas em ambientes jornalístico-redacionais diversificados: a

professora recorreu então a amostras de pautas voltadas à produção de dois telejornais, coletadas junto a emissoras afiliadas à Rede Globo e à Rede Record, bem como pautas produzidas em dois jornais impressos de circulação local e ainda exemplos desse planejamento feito pela produção do programa “A Voz do Brasil”, radiojornalismo produzido pela estatal RADIOBRAS e transmitido em cadeia nacional por todas as emissoras brasileiras. As pautas radiofônicas foram conseguidas via Internet.

Os alunos tiveram acesso a todas essas pautas mediante fotocópias, e esse material foi comentado pela professora através de uma minuciosa comparação: foi destacada, por exemplo, a relevância das sugestões para imagens na pauta dos telejornais, enquanto que nas pautas para jornal impresso e radiofônico os textos-pauta eram sucintos e sem menção ao que deveria ser providenciado à guisa de ilustração.

As aulas cujo enfoque foi essa questão do planejamento da notícia culminaram com a solicitação de pautas, por parte da professora, algo que serviria às discussões dos encontros subseqüentes.

Nas aulas da Escola 1 a professora preferiu solicitar, a priori, o que designou sugestões de pauta, ou pré-pautas, ao invés das pautas propriamente ditas, que vieram posteriormente. Nesse ínterim, destacou a importância em desenvolver o *olhar jornalístico*, ou seja, enfatizar a prática da identificação do que pode (ou não) ser notícia. Uma de suas estratégias foi propor aos alunos, no dia 18. 02. 03, uma visita a uma feira que funciona nas imediações da escola, de modo que pudessem coletar sugestões passíveis de utilização jornalística. Antes da saída dos alunos, a professora é bastante enfática, ressaltando: “Gente,

por favor, tragam sugestões objetivas do que pode ser transformado em *texto jornalístico*”...

Como essa investigação ainda não deveria ser revertida em *pauta*, os alunos trouxeram as seguintes sínteses sugestivas, que foram efetivamente discutidas em classe:

1. Sabores mais consumidos do pastel tradicional da feira
2. A atuação dos fiscais municipais
3. Especiarias comercializadas
4. Produtos nordestinos comercializados na feira
5. Aumento de preços dos produtos
6. O que é feito das sobras da feira
7. Transtornos causados pela interdição da rua

Na interação entre professora e alunos, veio à tona a questão da viabilidade da apuração dos dados: os possíveis entrevistados são acessíveis? O tema sugerido é efetivamente relevante? tal questionamento foi sempre ancorado pela indagação da professora: “você consegue *visualizar* essa sua idéia enquanto texto jornalístico, publicado em algum lugar?”

Na aula seguinte, a turma discutiu a confecção das pautas propriamente ditas. A professora explicou a necessidade de um planejamento objetivo e por escrito do que deve ser a matéria jornalística; pediu que fossem anexadas às propostas a indicação de possíveis entrevistados, e tal mapeamento das fontes foi efetivamente traçado pelo grupo.

Tais discussões preliminares não comportaram, entretanto, observações acerca do caráter factual inerente ao texto noticioso. Apesar da preocupação enfática com o que foi

designado *olhar jornalístico*, nesse contexto em particular, não houve menção à necessidade de planejar as matérias com base num acontecimento recente e socialmente significativo, conforme é peculiar à produção textual jornalística.

As pautas produzidas pela turma exemplifica bem esse caráter atemporal das propostas: tanto o questionamento acerca dos serviços de apoio a pacientes terminais quanto a avaliação da inserção do idoso no mercado de trabalho pressupõem matérias *frias*, como é praxe designar o jargão da área jornalística.

Fac-símiles de pautas produzidas por alunos da Escola 1, trazidas à professora em 25/02/03

24/02/03

Maíra Z Thomazi

RG: 34.742

Pauta

Assente / Tema

Serviço de apoio psicológico para
doenças terminais

Assunto

Pessoas que já estão sendo preparadas para morrer pelos médicos, mas que mesmo assim precisam ter uma esperança.

Hospitais estão sendo encarregados de cuidar psicologicamente dessas pessoas e de seus familiares que, muitas vezes ficam mais abalados que os próprios doentes.

Normalmente quem pede ajuda são os familiares e amigos do paciente, sendo eles os maiores responsáveis pela implantação deste tipo de serviço nos nossos hospitais.

Hosp. Emilio Rivas

telefone: 38961200

horário comercial

departamento de psicologia

PROPOSTA DE ENTREVISTA

Dávia Ludvíček
RGM. 34.613

PRÉ PAUTA

TEMA: Terceira Idade X Mercado de Trabalho

ENFOQUE:

1) Existem muitas Instituições criando possibilidades de reingresso na sociedade para mulheres e homens da terceira idade. Formas de reciclagem, cursos de informática, línguas etc. Universidades dedicando-se a formação profissional dos idosos asseguram que a formação acadêmica formatada segundo a capacidade de captação e aprendizado do idoso, pode sem dúvida conseguir descobrir espaços para esses profissionais. Incluí-los é sem dúvida uma urgência de nossa sociedade que graças à ciência obteve e obterá nos próximos anos uma maior longevidade, mas do que isso, é preciso assegurar o idoso de que a preparação acadêmica deve em dimensões diferentes logicamente possibilitar a ele um lugar no mercado de trabalho.

Para isso, é importante que a sociedade confira se de fato, saindo da faculdade, o idoso poderá obter um emprego, se essa possibilidade for viável, quais são as exigências e quais os direitos aplicados.

Para o mercado, também é importante que se analise custo e benefício do projeto. Como será possível que tais projetos atinjam a todas as classes, para que não seja uma tentativa de não exclusão pautada sobre uma seletiva qualificação de quais idosos podem e quais não podem participar das atividades por estas organizações preparadas.

É preciso partir do princípio de que o idoso está sofrendo exclusão, a exclusão resultante de um sistema moderno que qualifica e utiliza as pessoas pelo que elas podem "dar", também classifica os excluídos, em excluídos com alguma chance e excluídos sem nenhuma chance. Como virar esse quadro? O mercado de trabalho comportará uma demanda tão grande de indivíduos preparados para exercer uma função? Vale lembrar que 80% dos jovens que concluem o curso superior, se deparam com o desemprego pelo menos pelos próximos três anos após a conclusão do curso.

O que o Brasil está fazendo para que se criem mais e mais alternativas para principiantes e veteranos que valorizem a formação e o esforço de ambos? Por enquanto, só se sabe do crescente quadro de desemprego, e isso que teoricamente o jovem deveria lembrar que sua presença na sociedade significa esperança, novidade, continuidade.

FONTES:

- *Órgão Público:* Universidade do Idoso
- *Instituição Religiosa:* CNBB – Conferência dos Bispos do Brasil
- *Representação da Igreja Local:* Pastoral da Terceira idade da Arquidiocese da São Paulo – Contato: Ir. Maria Luíza – Tel.: 283-0633
- *Autora:* Fernanda Novello Pararolari - tel.: 215-3491
- *Universidade Alberta do tempo útil*
Universidade Mackenzie - Tel.: 3236. 8393
3236. 8623

Um contraponto a essa experiência encontramos na Escola 3, onde a ênfase ao caráter factual do jornalismo está em voga a partir dos primeiros contatos, embora, ao contrário da Escola 1, não tenha existido empenho significativo para que o aluno expressasse por escrito suas idéias de pauta. No contexto da Escola 3, a etapa do planejamento das matérias tem justamente essa lacuna da sistematização das idéias

mediante uma produção textual preliminar.

O objetivo da disciplina – produção de um jornal impresso cujo público-alvo são os moradores de uma favela adjacente – contribuiu para essa demarcação mais explícita do que vem a ser um *fato jornalístico*: os alunos deveriam produzir um material que efetivamente *informasse* a comunidade de suas novidades na área esportiva, social e cultural, principalmente. A estratégia inicial foi, então, montar um organograma em que ficassem definidos os papéis dos alunos no âmbito da construção do periódico. Tal organograma comporta um secretário de redação, dois secretários gráficos, seis editores, três ou quatro repórteres por editoria e três fotógrafos.

Dessa forma, há em tal contexto o predomínio do discurso oral para definição de pautas. Na quarta aula, por exemplo, em 24/03/03, surge a idéia de fazer uma matéria sobre o esforço, principalmente das mulheres da favela, na obtenção de uma renda complementar. A discussão é ampla e fica decidido que, na primeira edição do jornal elaborada pela turma, haverá uma abordagem acerca da venda de mercadorias diversificadas mediante o sistema de mala direta. Numa visita preliminar à favela, os alunos observaram que muitas casas ostentavam plaquetas indicando revendedoras AVON, HERMES, DEMILLUS...

A exposição da idéia foi arrematada pela advertência do professor em não permitir que a matéria parecesse publicidade dessas empresas. Nesse mesmo encontro, ficaram definidas *coberturas* jornalísticas de jogos de futebol entre times da comunidade e a página de entretenimento voltada ao público infantil.

A lacuna do planejamento escrito para cobertura dos fatos foi reconhecida já na

avaliação da primeira edição do jornal: No dia 28/04/03, após uma troca informal de impressões via e-mail e conversas diversificadas, professor e alunos foram taxativos no momento da aula:

Professor: *O que faltou nesse primeiro jornal? Planejamento.*

Aluna: *Então, professor, tive conversando com uma colega de outra turma e nas aulas dela teve mais discussão, assim, sobre pauta... a gente só teve uma aula, eu nem sabia o que é esse negócio de pauta...*

Professor: *Sentiram agora a importância do processo e não apenas do produto jornal?...*

2.2.2. Da estrutura do texto narrativo (uso do lide e sub-lide na composição de notícias)

Em todas as turmas observadas a etapa teórica das aulas enfatizou a explicação do que é o lide (ou lead), ou seja, os docentes ressaltaram que o texto jornalístico-informativo mais elementar e recorrente na mídia comporta os elementos da narrativa nos dois primeiros parágrafos, a saber: QUE (o fato), QUEM (personagens envolvidos), QUANDO (tempo do ocorrido), ONDE (local), COMO (modo como aconteceu), POR QUÊ (motivação da ocorrência), PARA QUÊ (consequências do fato). Tais explicações ocorreram mediante explanações orais, com uso simultâneo do quadro de anotações. Na Escola 5, a aula expositivo-dialogada sobre esse assunto teve ainda o aporte do texto didático que reproduzimos na sequência:

Material didático de apoio para a aula teórica da Escola 5, em 01/04/2003**Narrativa Jornalística**

Narrativa _ Compreende todo e qualquer discurso capaz de evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado em um espaço determinado. O romance, o conto e, em alguns momentos, o poema constituem formas diferentes de narrativa.

Mas a narrativa não constitui um privilégio da arte ficcional. Quando o jornal diário noticia um fato qualquer, como um atropelamento, por exemplo, também traz as características de uma narrativa.

O desdobramento das perguntas a que a matéria jornalística pretende responder _ 3Q+C+O+PQ _ constitui de pleno direito uma narrativa, não mais regida pelo imaginário, como na literatura de ficção, mas pela realidade factual do dia a dia, pelos pontos rítmicos do cotidiano que, discursivamente trabalhados fazem o jornalismo. As notícias constituem a forma narrativa por excelência da atividade jornalística.

O tratamento narrativo não existe sem um **quem** e um **o que**. Na notícia, tais elementos têm, sobretudo, de despertar interesse humano ou não serão suficientes para sustentar a problemática narrativa.

Nas condições de sofrimento de um indivíduo, filtradas pelas impressões de um outro indivíduo, é possível se projetar as dificuldades de uma nação em busca pela vida. A humanização do relato se acentua na medida em que esta narrativa for feita por alguém que testemunha e participa da ação. O repórter é aquele que está presente, servindo de ponte, diminuindo a distância entre o público e o acontecimento. Mesmo não sendo feita em primeira pessoa, tal narrativa revela os fatos e as suas circunstâncias, de modo a lhes garantir verossimilhança.

Em tal Escola, as sugestões de matérias ficaram ao encargo do professor, que na aula do dia 12/03/03 designou como pauta o roteiro genérico que expomos a seguir:

JORNAL NOTICIÁRIO - PAUTA

1) ARTE E LAZER NO BAIRRO - Espetáculos (música e teatro ; Exposições (artes plásticas) ; Arquitetura (quando a abordagem for estética, não social) ; Gastronomia.

2) POLÍTICA - Acompanhamento das ações do vereadores eleitos pela região, sobre o que eles encaminham a favor do bairro ; Ações das respectivas sub-prefeituras para solucionar problemas dos bairros ; Serviços prestados pelas sub-prefeituras ; Cursos e outros serviços oferecidos por órgãos públicos municipais, estaduais e federais que sejam interessantes para os moradores (por exemplo, cursos e palestras gratuitos sobre educação ambiental, alfabetização de jovens e adultos, paisagismo, etc)

3) ECONOMIA E TRABALHO - Desemprego ; Ocupação do solo urbano ; assentamento; Mercado (tendências conjunturais com reflexos para cada região coberta pelo Noticiário) ; Comércio.

4) HISTÓRIA - Locais em que ocorreram (ou ocorrem) fatos marcantes e/ou tradicionais no bairro ; Significado e história dos nomes das ruas ; Arquitetura (abordagem histórica e social) ; Preservação Histórica e Patrimônio.

5) SEGURANÇA - Criminalidade; tendências e riscos no bairro ; Trânsito – prevenção de acidentes para motoristas e pedestres.

6) CIDADANIA - Assistência social; voluntariado; Preservação : obras e projetos ambientais, qualidade de vida; Direitos sociais; Exclusão.

7) PERFIL - Personalidade do bairro, destacadas pelo inusitado, pela história construída na região, pelo sucesso além das fronteiras do bairro, etc.

8) VIZINHANÇA - Notícias quentes dos bairros vizinhos, que interessem ao público-alvo do Noticiário.

Como resultado, os alunos produziram textos onde é flagrante a despreocupação com o caráter factual do jornalismo. As matérias que reproduzimos no fac-símile seguinte foram utilizadas pelo professor para comentar essa ausência de elementos essenciais do *lide* e *sub-lide* na maioria dos trabalhos, após a aula em que foi entregue o roteiro de pautas.

Nos dois textos, as lacunas comprometem a qualificação do material como *jornalisticamente relevante*: a ausência da circunstância de tempo – o **quando** da fórmula 3Q+C+PQ – e até mesmo a indicação objetiva do fato que serviu de motivação à notícia – o **que** – atestam o desconhecimento desses fatores como intrínsecos ao fazer noticioso:

Fac-símeis de matérias produzidas por alunos da Escola 5, apresentadas ao professor em 19/03/03:

Alunos do ensino médio se preocupam com ações sociais

Por Vanessa Araújo

Os alunos do Colégio São Luís elaboram peças educacionais que são atuadas na rede pública-de ensino, eles não recebem auxílio de nenhum órgão governamental para colocar esta ação social em prática.

Os alunos começaram a elaborar esse projeto no 1º ano do ensino médio com o auxílio do professor de ensino religioso e orientador de palco Jorge Barum, "começamos com um grupo de cinco alunos e hoje temos doze atores" acentuando o peso dos adjetivos, conclui.

O estudante e também componente do grupo Rogério Lima Batista, que entrou logo no primeiro ano quando a idéia nasceu e hoje já faz o terceiro e último ano do ensino médio, comenta o objetivo de levar essas peças teatrais para as comunidades carentes. "Nossa idéia é a de poder levar um pouco do conhecimento que temos aos alunos de escolas públicas que não tem a oportunidade e acesso à cultura, montamos e representamos as peças com muita seriedade, no geral representamos peças de cunho literário".

Essa iniciativa começou no ano de 2000 e hoje encoraja os alunos que ingressam no colégio e se sentem atraídos pelo projeto.

Moradores da Zona Sul de SP se assustam com a violência

A violência em São Paulo chegou a tamanha calamidade no decorrer dos últimos anos que vem se resultando em muitas mortes, seqüestros, assaltos e roubos. Os policiais nas ruas não representam mais segurança e, quem sofre com esse descaso são os moradores que cada vez mais são alvos do vandalismo, ou seja, este problema que apavora pessoas de diversas classes sociais não escolhe hora, nem lugar para aparecer, no entanto, vem tendo maior destaque na região da Zona Sul.

Moradores dizem que após às 10h30 o pânico é maior, quem se arrisca a sair à noite é porque realmente precisa. A analista de sistemas, Maria Geanne Bezerra, 23, diz que já foi assaltada e se sente insegura principalmente durante a noite. "Ando sempre com os vidros do carro fechados e, quando percebo algo estranho me mantenho na pista do meio".

Os bairros da Zona Sul, composto principalmente pela população carente, vem sendo invadido pelo vandalismo de tal maneira que as pessoas estão completamente apavoradas.

No último dia 17, exatamente às 0h00, um homem foi baleado em frente ao ponto de ônibus, na região do Grajaú, horário em passam muitas pessoas que chegam da escola ou do serviço. "Se ando de carro ando com medo, se ando de ônibus fico ainda mais assustada, nós não temos para onde fugir", diz a estudante de pedagogia Adriana Muto, 20, que se diz insatisfeita com a segurança na cidade de São Paulo.

Liliane Silva Cavalcante

Na Escola 2, a abordagem do caráter narrativo das notícias ocorreu mediante uma

visita aos *sites* de dois jornais de circulação no estado da Paraíba: *Correio da Paraíba* e o *Jornal da Paraíba*. No laboratório de redação, o professor pediu que os alunos acessassem simultaneamente tais *sites*, o que gerou um certo constrangimento. Cerca de dez alunos não sabia manusear com destreza a ferramenta e declararam, sem meias palavras, o motivo da inabilidade: o laboratório escolar constituía para eles a única possibilidade de acesso ao computador e à Internet, de modo que coube ao professor e a alguns colegas mais experientes a demonstração desse manuseio elementar.

Acessadas as páginas dos jornais supracitados, o professor apontou exemplos do uso de *lide* em algumas notícias e solicitou dos alunos que indicassem os elementos da narrativa em outras matérias disponíveis, no dia 15/07/03. O professor completou o assunto da aula pedindo aos alunos que trouxessem, no próximo encontro, uma matéria de jornal recortada, colada em uma folha de papel, e aí apontassem os itens do *lide*, pois a etapa seguinte seria a solicitação de uma produção textual nos moldes do gênero noticioso estudado.

Nessa turma, não houve elaboração de pautas visando a produção da primeira matéria jornalística, que aconteceu na aula seguinte. O professor entregou o roteiro a seguir, que contém os elementos da narrativa a serem utilizados pelos alunos na produção da primeira notícia.

Fac-símile do material usado pelo professor da Escola 2, em 22/07/03

Exercício de produção textual

Com base nos dados abaixo, elabore uma matéria jornalística

QUE – Assalto a agência do Banco do Brasil no município de São Bento / PB

QUEM – Quadrilha do Rio Grande do Norte, formada por cerca de vinte pessoas, que vem agindo no sertão paraibano.

QUANDO – Dia 02/09/03, por volta do meio-dia

ONDE – Agência do Banco do Brasil de São Bento, situada no centro comercial da cidade. O município fica localizado a 490 Km da capital do estado.

COMO - Gerente da agência, Inácio Borges de Oliveira, foi feito refém durante o assalto, em sua própria casa, junto com toda sua família. A fuga aconteceu mediante o uso de uma caminhonete tipo F- 1000, que foi abandonada no município de Brejo do Cruz, onde os ladrões roubaram outro carro e deram prosseguimento a fuga

POR QUE – A polícia acredita que os ladrões escolheram o dia de hoje para o assalto porque o dia seguinte seria de pagamento para os aposentados

PARA QUE – Objetivo da quadrilha foi assaltar o Banco, não houve agressões aos clientes e funcionários que se encontravam na agência

O roteiro do professor fora inspirado num fato efetivamente ocorrido durante o dia, num município próximo, e que era o assunto de todas as conversas naquela data. A partir desse material, foram produzidos vinte textos. Havia mais nove alunos presentes à aula nesta ocasião, mas estes saíram da sala-laboratório prometendo ao professor fazer o texto em casa e trazer na aula seguinte. O professor nos concedeu acesso a todo o material e, dentre os textos produzidos, selecionamos três mais emblemáticos do que foi essa primeira produção noticiosa.

Notícias produzidas pelos alunos da Escola 2 em 22/07/03

TEXTO 1

Violência atinge o sertão

Muitas pessoas, tem a ilusão de que a vida no interior é mais tranquila do que nas capitais e não sabem que aqui acontece a mesma coisa. Esse assalto de hoje em São Bento mostra bem a face da violência, a policia que deveria nos dá segurança se quer sabe onde os bandidos se encontram.

Hoje em dia os cidadãos de bem é que tem que se tracam em suas casas para evitar o pior e às vezes nem isso resolve, como é o caso do gerente Inácio que virou vitima dentro de casa e junto com toda família. Dificil mesmo saber onde vamos parar o que fazer para escapar dessas barbaridades.

Autora: Paola Dantas

(texto 2)

Na cidade de São Bento, hoje de meio-dia, aconteceu uma coisa que todos temem de uns tempos pra cá aqui em nossa região. Os bandidos do Rio Grande do Norte simplesmente resolveram atacar os bancos do Brasil daqui agora fazendo a mesma coisa das outras vezes que assaltaram, ou seja, deixando o gerente refém com a família em casa até limpar o cofre.

Felismente até agora não fizeram mal a ninguém, só roubaram o banco mesmo mas o susto é grande pra todo mundo.

A polícia até agora não tem pistas dos ladrões, ou seja qualquer ora dessas chega a notícia de outro roubo, já que nem resolve nada o policiamento de lá do Rio Grande do Norte nem os daqui do nosso estado.

ASSALTO A AGÊNCIA DO BANCO DO BRASIL DE SÃO BENTO

Francisco Evangelista Alves (enviado especial)

Os habitantes de São Bento viveram hoje momentos de pânico quando uma quadrilha do Rio Grande do Norte, especializada em assaltos a bancos, atacou a agência do Banco do Brasil, no centro da cidade.

A estratégia dos ladrões foi manter como refém o gerente da agência, Inácio Borges de Oliveira, que, junto com a família, foi mantido preso num dos quartos de sua casa por cerca de duas horas.

A polícia ainda não tem pista da quadrilha, que conta inclusive com a participação de mulheres. Os ladrões fugiram de São Bento numa caminhonete F-1000 que já foi encontrada abandonada num município vizinho. Em Brejo do Cruz os ladrões roubaram outro veículo e prosseguiram na fuga. Este já é o segundo assalto a agência do Banco do Brasil no município de São Bento, cidade localizada a 490 Km da capital, João Pessoa, e conhecida pela produção e comercialização de redes, principal atividade econômica de sua população.

A partir dessa amostra, é possível perceber que as estratégias didáticas utilizadas na Escola 2 não garantiram a percepção do caráter factual da notícia. O roteiro do professor, inspirado num fato recente e de grande impacto na comunidade, não motivou uma produção de textos predominantemente narrativos, conforme atestam, por exemplo, os textos 1 e 2 supracitados: em tais casos, os alunos tecem comentários superficiais, em alguns momentos preconceituosos, optando em ter os elementos da narrativa como pressupostos de sua argumentação, ou seja, partem do princípio de que as circunstâncias do assalto são de domínio público sendo então desnecessário relatá-los jornalisticamente.

Interessante observar em tais comentários as marcas de oralidade peculiares às discussões populares em torno de um acontecimento. É flagrante a despreocupação com as formalidades do texto escrito, o que reitera a falta de manuseio e/ou convivência com a escrita, principalmente nos moldes jornalísticos, endossando nossa impressão durante a aula anterior, voltada à leitura da primeira página de jornais, via Internet.

O texto 3 aponta uma compreensão menos nebulosa da narrativa jornalística, uma vez que, no mesmo espaço enunciativo, ocorre o manuseio de recursos bem peculiares à escrita noticiosa e de outros que lhe são estranhos: observe-se a preocupação do aluno com sua identificação autoral – o texto é *assinado* mediante a ressalva de que então se trata de um *enviado especial*, algo já repertoriado pelo aluno como próprio dos jornalistas, quando da cobertura de um acontecimento em uma outra localidade geográfica; também é notável sua preocupação em relatar objetivamente o fato, inclusive acrescentando detalhes não prescritos no roteiro do professor.

Em contrapartida, o título da notícia não tem a estrutura da **oração** em sua forma

canônica – sujeito, verbo, objeto. Ocorre nesse caso o uso da *frase*, inadequada ao contexto do título noticioso justamente por ser pouco reveladora de seu caráter factual, conforme abordaremos com mais critério, mais à frente.

Na Escola 4, a professora optou por levar fotocópias de matérias publicadas em jornais de circulação nacional, além de alguns exemplos de notícias radiofônicas e *scripts* de telejornais. Os exemplos foram distribuídos entre os alunos, cada dupla ficou com um dos textos que foram lidos e comentados, a partir do critério da utilização do lide. Também nesse contexto, a professora salientou que seriam solicitadas produções textuais nos moldes do que havia sido apresentado como paradigmas de notícias jornalísticas.

A produção de notícias foi precedida pelo momento de elaboração das pautas. Nesse contexto, o caráter factual das matérias foi uma das preocupações preliminares, mediante a seguinte advertência da professora:

- Pessoal, matéria jornalística tem que ter um gancho, ou seja tem que ter um acontecimento recente e relevante pra justificar a produção da notícia. Assim...vou dar um exemplo... O seminário de iniciação científica que vai ter em nossa instituição... isso é um bom gancho pra fazer uma matéria sobre a pesquisa em nossa Universidade. Então, procurem um assunto tipo esse para fazer as pautas de vocês, com o cuidado de que num vai estar obsoleto logo que é pra dar tempo fazer pauta, matéria, tudo. Se for um assunto que morre logo num dá certo e lembrem-se que tem que ser local...Senão como vocês vão cobrir o assunto? (Escola 4, 06/04/04 – grifos nossos nos termos que indicam o jargão jornalístico).

Apesar dessa advertência, apenas vinte por cento das pautas produzidas pela turma

foram consideradas efetivamente factuais. Das trinta propostas apresentadas, 24 não atendiam aos critérios da proximidade espaço-temporal, inerente ao texto noticioso, conforme a explanação teórica da professora na aula anterior.

Desse modo, os próprios alunos sugeriram que essa primeira produção textual resultasse de um trabalho em grupo, aproveitando as seis pautas consideradas mais viáveis ao fazer jornalístico. Essa sugestão foi acatada, mais três roteiros para matérias foram disponibilizados pela professora e os grupos, de quatro ou cinco alunos, dividiram tarefas como coleta das entrevistas, pesquisas em Internet e redação final. Em que pese essa divisão de tarefas, questões de diagramação e ilustrações não foram mencionadas nesse contexto.

O Fac-símile que colocamos na sequência exemplifica as pautas então

p r o d u z i d a s :

Domingo, no Estádio O Amigão tem o clássico Campinense X Treze em partida válida pela série C do Campeonato Brasileiro. Este é um jogo que mobiliza a cidade e podemos fazer uma matéria justamente sobre esses preparativos do torcedor para o jogo. Tem os camelôs vendendo camisas, bandeiras, etc, tem o movimento para compra de ingressos antecipados, muita coisa que dá pra fazer uma matéria boa.

Locais: Shopping Popular – Para entrevistas com vendedores ambulantes e consumidores

Banca do Zé Orlando – Sobre a venda de ingressos

Calçadão – Entrevistas sobre expectativas pro jogo de domingo

O Hemocentro da Paraíba está com uma campanha de mobilização visando aumentar o número de doadores de sangue em todo estado. Podemos fazer uma notícia sobre essa questão, mostrando o hemocentro e entrevistando doadores sobre a importância desse gesto.

Hemocentro. Fone: 3310 - 7130 falar com Dra. Norma Rodrigues

Os grupos então formados trouxeram na aula seguinte as matérias relativas às pautas do encontro anterior. Neste caso, o que nos chama a atenção é a desarticulação das equipes, ainda que tal sistemática de trabalho tenha sido sugestão dos próprios alunos. Houve queixas quanto às tarefas de entrevistas e redação, em cerca de três casos declaradamente cumpridas por um único membro da equipe. Nas matérias dessa Escola o uso do lide foi mais evidente, conforme atestam os exemplos a seguir:

Fac-símile das matérias produzidas na Escola 4, apresentadas à professora em
13/04/04

Hemocentro em mais uma campanha de solidariedade.

O Hemocentro da Paraíba está com mais uma campanha de incentivo a doação voluntária de sangue e para isso espera contar com o apoio de toda sociedade.

O lançamento da campanha "*Doar sangue é doar vida*" em nossa cidade aconteceu sábado passado, no auditório da FIEP, com a presença de autoridades da área de saúde, tanto a nível estadual como municipal.

Muitas pessoas são desinformadas sobre essa questão, acham que doando uma vez ficam na obrigação de doar sempre, outros acreditam que só os homens podem ser doadores.

A campanha do hemocentro é então de esclarecimento sobre estas e outras questões.

O objetivo é aumentar os estoques nos bancos de sangue de todo estado, principalmente em períodos de festas e feriados prolongados, épocas mais propensas aos acidentes.

Futebol

Clássico TrezexCampinense movimenta comércio

Sempre que ocorre jogo entre os times profissionais aumenta a movimentação no comércio, principalmente para os camelôs. É o caso desse final de semana agora com o jogo entre Treze e Campinense, um jogo decisivo já que define quem segue adiante na terceira divisão do Campeonato Brasileiro.

Sr. João que é vendedor ambulante no shopping popular disse que está ótima a venda de camisas dos times e segundo ele o jogo beneficia tanto o comércio grande, que tem as camisas oficiais, como o pequeno que tem o produto mais barato. Já a senhora Lourdes Costa que também trabalha no shopping popular prefere apostar na venda de alimentos no dia do jogo. Segundo ela vale a pena vender cachorros -quentes no estádio.

Na praça da Bandeira outros aproveitam para vender os ingressos do jogo antecipadamente e isso também parece ser um ótimo meio de garantir uma renda extra.

Todos os textos então produzidos na Escola 4 foram comentados em sala de aula. Em relação aos textos que aqui reproduzimos em fac-símile, houve comentários acerca dos

títulos das matérias, e, principalmente, acerca da superficialidade das informações.

Segundo a professora, ambos pecam pelo excesso de parágrafos curtos demais, e no texto 1 a questão é mais grave devido a não utilização do discurso da entrevistada, a pessoa do hemocentro que forneceu os dados para a matéria. No tocante ao texto 2, a professora foi bem enfática quanto à inadequação da expressão “sempre” para iniciar a notícia, salientando que tal advérbio comprometeu visivelmente o caráter factual do texto jornalístico, que deve comportar normalmente uma *novidade*.

Já nos textos inaugurais dos alunos da Escola 1 é flagrante a despreocupação com o caráter factual próprio das notícias: ao comentar as matérias relativas às pautas produzidas em aulas anteriores, a professora faz menção a essa peculiaridade dos textos, e atribui a ausência do que designa *lide convencional* na produção dos alunos à incoerência entre produção jornalística diária, nas empresas, e aula de *redação* na escola, apenas uma vez por semana:

Veja bem, em qualquer circunstância, o que a gente vê na escola não reproduz a realidade do corre-corre do jornal. Como a gente vai fazer a pauta numa semana e trazer uma matéria na outra? Isso até pode nas revistas... em jornal, TV, só em casos excepcionais. Ou seja, o importante pra gente, que num tem um jornal-laboratório só pra turma, é treinar a escrita, a redação, mas sempre tendo consciência de que na empresa-pra-valer o que conta é a corrida contra o tempo pra matéria não perder o encanto do imediatismo.... (Explicação da professora da Escola 1, em 25-03-03).

Observemos, então, em fac-símiles alocados nas páginas seguintes, a amostragem das primeiras matérias produzidas pelos alunos desta Escola para uma melhor compreensão de tais comentários:

MATÉRIA: Os livros didáticos devem ser descartáveis?

Dúvia LUDVICHACK - RGM: 39.632

A crise econômica financeira tem afetado todos os segmentos da sociedade, e a educação, não fica de fora.

A lista de material escolar divulgada a cada início de ano, é sempre motivo de reclamações e insatisfação. A constante mudança nos preços, e as novas exigências das escolas para cada disciplina, são uma ameaça para o bolso dos pais. Mais do que isso, vem causando uma certa incredibilidade no nível do ensino hoje.

A constante substituição dos livros didáticos, representa para o orçamento familiar um prejuízo que segundo eles, poderia ser evitado.

Mais de 50 projetos de lei já tramitaram no Congresso, sempre visando à padronização, normatização, utilização e substituição do livro. Com isso, é possível detectar um problema que tem história.

As editoras não assumem as mudanças das edições, informam que são os próprios autores que a cada nova edição, pedem para anexar informações, corrigir dados, refazer fotos etc. O autor, por sua vez, diz que a editora tem interesses nessa constante mudança, lucrando a cada nova edição.

Para os pais, mais importante do que descobrir o beneficiado nisso tudo, está o seguinte questionamento: até que ponto o livro didático dá suporte ao aprendizado do aluno? Ele não pode ser substituído por apostilas descartáveis e mais baratas, ao invés de adquirir livros que nem chegarão a serem estudados em todo o seu conteúdo no decorrer do ano letivo? A resposta do mercado editorial é imediata, para Vitor Tavares, gerente comercial da Editora Loyola, que chega a alcançar um aumento de mais de 10% em seu faturamento algo em torno de R\$ 1.000.000,00 no início do ano letivo, a crescente reprodução ilícita de livros didáticos e os Sistemas de Ensino, responsáveis pela produção de apostilas, cadernos e fascículos de apoio, prática que vem crescendo muito, indiscutível aqui em seus conteúdos, acabarão por tornar inviável manter estruturas de editoras que estejam voltadas apenas para a reprodução de livros didáticos. Não somente para o mercado livreiro mas para qualquer empresa que tenha que concorrer com produtos ilícitos, é uma concorrência desleal. As editoras investem para desenvolver novos livros (edição, marketing, divulgação, profissionais qualificados, sem falar no número de empregos que se cria em todas as cadeias produtivas que envolvem a publicação de um livro).

Essa problemática suscita uma outra questão, o livro não pode ser visto como substituição do educador, é um suporte, complementação das lições passadas em sala de aula. A constante troca do livro de apoio, pode ser apenas a ponta do iceberg, ela denota a fragilidade do ensino atual, quando os recursos técnicos, inclusive o livro, deveriam ser vistos com a veracidade de que são carregados. São apenas facilitadores, recursos para o melhor aprendizado do aluno.

Segundo Felipe Lindoso, Relações Institucionais da CBL - Câmara Brasileira do livro, algumas correntes pedagógicas sustentam que o livro didático entendido como o manual que trata de cada matéria do currículo - ou do conjunto de matérias de um determinado ciclo didático - seria dispensável. Isso, na teoria, e supondo que os professores utilizem uma gama variada de materiais de ensino que dêem suporte ao trabalho do professor, e que este esteja plenamente capacitado para o exercício do magistério. Na prática, essa visão construtivista radical tem se mostrado irreal. O que se pede, com essa teoria, no fundo, é que cada professor construa seu "livro didático" com características tão específicas que só serve para aquele mestre, naquela turma, e naquele ano.

Não há
apenas muito
do predomínio
com a queda

Use livros
outros

Praticas
muito longe

?

Entrevista

Zenete Cardoso

Tema: Terceira Idade

A terceira idade é mais uma etapa da vida onde existem preconceitos e mitos. O idoso, ou seja, a pessoa quando entra na terceira idade é visto muitas vezes pela própria sociedade, como uma pessoa incapaz, improdutivo, inútil, mas isso não passa de preconceitos inaceitáveis.

Muitas instituições criam possibilidades para pessoas da terceira idade viver uma vida normal, como todos. Hoje, já existem cursos de línguas, informática e, até mesmo faculdades que abrem vagas para homens e mulheres que alcançam essa etapa.

O Brasil é hoje um país com número maior de idosos que jovens.

Esse ano discutirá muito o papel do idoso na sociedade e no mercado de trabalho. A campanha da fraternidade que teve início em 1969, agora em 2003, tem como tema, vida, dignidade e esperança.

Segundo ~~don~~ Thereza, coordenadora da pastoral da terceira idade da Paróquia Santa Rita de Cássia, bairro Mirandópolis, em São Paulo, diz que as dificuldades de ingressar no mercado de trabalho quando se chega na terceira idade, começa com as exigências por parte das empresas e da sociedade, porque os idosos não podem competir com um jovem, porque normalmente é mais lerdo, cansado. Então, muitas vezes o empregador compara as atividades dele, com um mais jovem, e isso dificulta muito.

Mesmo com toda experiência que se pode ter, sendo uma pessoa já graduada, geralmente não tem mais disposição e agilidade de uma pessoa jovem, e, como a competitividade é muito grande, etc é deixado para trás, mais ainda assim, alguns se sobressaem melhor e, consegue um bom emprego.

Muitas vezes, a pessoa da terceira idade sofre um preconceito tão grande que deixa a auto-estima muito baixa e faz com que, muitos desistam de um emprego porque hoje já não têm tanta força como antigamente, e a aparência não é mais a mesma, eles até tem vontade, mas como se competir com um jovem bonito e ágil???

idoso com uma cabeça lechada, amargurada, com isso se eleva também a auto-estima. Mesmo com toda vontade, o idoso consegue poucos empregos remunerados e grande parte trabalham como voluntários. Para dona Thereza, as empresas deviam abrir mais espaço para os idosos e organizar alguma coisa para que eles possam trabalhar. Algo que não seja muito difícil, até para que haja uma integração na sociedade para se sentirem mais esperançosos e dignos. Hoje há algumas empresas que contratam essas pessoas para trabalharem em supermercados, empacotando.

Para um aposentado como dona Thereza, existem muitas dificuldades, mesmo ela que lecionou por mais de quarenta anos, as dificuldades são iguais a quem nem estudo teve. Ela diz que, falta um pouco de estímulo e interesse por parte dos governantes, vontade de ajudar; por exemplo: se uma professora mais jovem procura a mesma escola pública para lecionar, mesmo com toda experiência dona Thereza não consegue determinadas aulas.

Entrevistada: Thereza coordenadora da pastoral da terceira idade da paróquia santa Rita de cássia de Mirandópolis

Endereço: rua eliotrópios 360 ap115 Vila Mariana

Fone: 55895730

Essa primeira produção noticiosa na Escola 1 resultou da permuta das pautas previamente elaboradas pelos alunos. Os dois textos do fac-símile supracitado foram utilizados para um comentário geral acerca desse primeiro exercício: “ambos são significativos a uma reflexão em torno dos problemas de identificação das fontes e explanação das idéias, erros mais graves encontrados em praticamente todas as matérias”, salientou a professora.

Nessa avaliação coletiva enfatizou-se a necessidade de um reconhecimento mais pleno dos vários gêneros jornalísticos. Segundo a professora, o texto sobre aproveitamento da mão-de-obra da terceira idade, identificado como *entrevista* pela aluna que o produziu, caracteriza bem o desconhecimento dessa diversidade de gêneros. Ficou acertado, então, que a aula seguinte teria como objetivo um esclarecimento mais detalhado em torno das modalidades de construção textual no âmbito da imprensa.

Houve ainda esclarecimentos acerca da diferença entre *tema* e *título* de textos, embora nesse momento não tenha sido exaustiva a explanação acerca das peculiaridades da titulação em notícias. As autoras dos textos comentados questionaram os problemas de paragrafação apontados pela professora. Os demais alunos aproveitaram para esclarecimentos sobre seus próprios textos, de modo que a aula prosseguiu com um atendimento personalizado.

Recorrendo ainda uma vez aos textos selecionados para a correção por amostragem, a professora chamou a atenção de todos para a necessidade de uma identificação mais precisa dos entrevistados, salientando que nome e sobrenome, além da atividade desenvolvida pela pessoa, são dados essenciais quando da menção a qualquer informante.

Os textos inaugurais dos alunos da Escola 3 foram publicados na primeira quinzena de abril de 2003, no jornal que fica ao encargo da disciplina que então acompanhamos. Na publicação, destinada aos moradores de uma favela adjacente, observamos a presença de textos que obedecem ao cânon da notícia, mediante uma demarcação explícita do lide e sub-lide, como também há casos de subversão a esse paradigma. Nesse ínterim, os alunos ainda não tinham recebido explicações objetivas acerca das peculiaridades da narrativa jornalística. Tais explicações vieram na avaliação dessa primeira edição do jornal. Os textos reproduzidos na sequência constituem uma amostra desse momento de produção noticiosa na turma:

Fac-símile dos textos produzidos na Escola 3, publicados na primeira quinzena de abril/2003

ALIMENTO

Caso 1

Projeto Vivaleite atende idosos e crianças

Programa beneficia 370 idosos na comunidade, e idosos já podem participar desde início de 2020, após não oficializado na comunidade de São Raimundo

Idosos da comunidade de São Raimundo participam do projeto Vivaleite.

Idosos e suas famílias, membros do Projeto Vivaleite, dirigidos pelo município de Agribaltim, e a comunidade de São Raimundo, em São Raimundo, estão participando do projeto. O projeto Vivaleite, que tem como objetivo atender idosos e suas famílias, foi criado em 2019, com o objetivo de atender idosos e suas famílias, e foi criado em 2019, com o objetivo de atender idosos e suas famílias.

Para garantir a continuidade do projeto, a prefeitura de Agribaltim, em parceria com o município de São Raimundo, está trabalhando para garantir a continuidade do projeto. O projeto Vivaleite, que tem como objetivo atender idosos e suas famílias, foi criado em 2019, com o objetivo de atender idosos e suas famílias.

Benedito de Jesus, presidente do projeto Vivaleite, afirma que o projeto tem como objetivo atender idosos e suas famílias, e foi criado em 2019, com o objetivo de atender idosos e suas famílias.

Benedito de Jesus, presidente do projeto Vivaleite, afirma que o projeto tem como objetivo atender idosos e suas famílias, e foi criado em 2019, com o objetivo de atender idosos e suas famílias.

SAÚDE

Epidemia de conjuntivite chega ao Estado de São Paulo

A conjuntivite, uma doença inflamatória dos olhos, chegou ao Estado de São Paulo. O primeiro caso foi registrado em 19 de maio, em uma criança de 10 anos, residente em São Paulo. O diagnóstico foi feito pelo oftalmologista da rede pública de saúde, Dr. Carlos Roberto de Almeida.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

MEIO-AMBIENTE

Moradores iniciam Projeto Reciclante

caso 3

A iniciativa tem como objetivo reduzir a quantidade de lixo produzido e promover a reciclagem de materiais recicláveis. O projeto foi iniciado em 1998, com a criação do Projeto Reciclante, que visa a coleta e a reciclagem de materiais recicláveis.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

De acordo com o Dr. Almeida, a conjuntivite é uma doença inflamatória dos olhos, causada por vírus, bactérias ou fungos. Os sintomas são vermelhidão, inchaço e secreção nos olhos. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista.

Considerando os exemplos supracitados, percebemos que o principal problema dos textos também está relacionado com a instauração do caráter factual inerente ao fazer jornalístico. O texto 1, por exemplo, apesar da indicação da circunstância de tempo já na primeira linha do primeiro parágrafo, é bastante emblemático em atestar que não há preocupação com o imediatismo do acontecimento.

A despreocupação em instituir o lide nesse contexto também é visível na indicação da personagem: a designação *Fatinha* para uma das entrevistadas subverte o ideário da construção jornalístico-noticiosa, que prescreve uma identificação mais formal para todos os personagens envolvidos num fato. Nos exemplos 2 e 3 os elementos da narrativa aparecem ainda mais difusos, principalmente na indicação da circunstância de tempo.

2.2.3. Articulação de títulos e elementos afins para as matérias informativas

Nas explicações acerca do paradigma da notícia jornalística, houve momentos específicos para a abordagem dos títulos e outros elementos textuais adjacentes, como antetítulos, sub-títulos e entre-títulos. As estratégias pedagógicas utilizadas remetem a fragmentos de conceitos presentes nos manuais de redação, ordinariamente reforçados por uma farta exemplificação do modelo adotado nos jornais de circulação nacional.

Na Escola 3, por exemplo, a menção a existência de um modo particular de titular os textos aconteceu durante o fechamento da primeira edição do jornal-laboratório, quando o professor observou a inexistência de uma titulação padrão. *“Título de notícias tem que ter verbo e um número de caracteres compatível com o espaço disponível na superfície*

impressa”, salientou o professor, numa de suas passagens pelo laboratório informatizado para acompanhar a confecção do jornal. A maioria dos alunos pediu esclarecimentos acerca da afirmativa do professor, que utilizou algumas edições de jornais impressos para uma explanação mais objetiva.

O professor apontou títulos constituídos de orações simples em ordem direta, o que obviamente implica a existência não só de um verbo flexionado e seu complemento, como também de um sujeito explicitamente demarcado. Ainda assim houve dificuldades de alguns *repórteres* na adoção desse paradigma, de modo que coube aos alunos com função de editores de página a tarefa de definir, junto com o professor, a titulação a ser utilizada na maioria das matérias. Os excertos a seguir, da segunda edição do jornal produzido pela turma, atestam o empenho na utilização desse modelo:

Fac-símile dos títulos de textos noticiosos utilizados no jornal-laboratório da Escola 3, edição da primeira quinzena de maio/2003

Pesquisa aponta diferenças de preços entre mercados

Morador busca parcerias para futuro projeto esportivo

Lair e Hilde Niva, 60, estão em busca de parcerias para realizar em público um antigo

INFORMÁTICA

Telecentro oferece acesso a computadores

O grande aumento de

HC e Casa do Adolescente oferecem assistência especializada a jovens

Programa de assistência especializada do sistema de saúde de São Paulo oferece atendimento especializado a jovens em risco de envolvimento com drogas, álcool e outros problemas. O HC e a Casa do Adolescente oferecem atendimento especializado a jovens em risco de envolvimento com drogas, álcool e outros problemas.

No caso da Escola 1 a preocupação da professora foi estabelecer a diferença entre

tema e título, uma vez que seus alunos adotaram os *temas* sugeridos em pauta para enunciar suas matérias. Em sua explanação, após a elaboração da primeira narrativa por parte dos alunos, a professora salientou que os títulos jornalísticos devem comportar uma *síntese da informação*, de modo que o leitor possa ter uma idéia do que está sendo abordado antes mesmo de fazer uma leitura do texto propriamente dito. Tendo como ponto de partida os exemplos do fac-símile da página seguinte, usados na produção textual dos alunos, a professora apontou as limitações do tema na composição das notícias, e na seqüência da aula forneceu suas próprias sugestões para titulação dos textos comentados:

Fac-símile de títulos/temas comentados pela professora da Escola 1 em 25/03/03

1400

Caso 1

T6u

Campanha de vacinação contra gripe para "idosos"

Em 1998, teve início a campanha de vacinação contra gripe no município de São Paulo, e hoje abrange o Brasil todo.

A vacina é gratuita e pode ser tomada em qualquer posto de saúde do Estado, a partir de 1 ano de idade.

A vacina é aconselhada a pessoas com mais de 60 anos, pois o risco de uma gripe levando até a pneumonia é muito grande nessa faixa etária.

Segundo estudos do Ministério da Saúde, 96% dos vacinados não tem reações.

CASO 2

Tempo frio e sua relação com as doenças respiratórias

CASO 3*TSALD***O papel dos alimentos numa vida saudável**

O corpo necessita de vários tipos de nutrientes, que são conseguidos por meio da diversidade de alimentos independentemente da quantidade consumida.

Marina Thomazi

Na Escola 2, a explanação docente acerca dos títulos ocorreu antes da primeira produção de textos. Nessa aula, houve a utilização de exemplos de diversos veículos: o professor ressaltou que a titulação jornalística é essencial tanto nos meios impressos, como também nos noticiários de televisão, cuja leitura das *manchetes* tem a mesma finalidade dos títulos nos jornais, como também nos informativos da Internet, que tem nos *links* essa propriedade. Para tanto, circularam nas mãos dos estudantes alguns *scripts* de telejornais já exibidos por uma emissora de TV e edições de jornais impressos de circulação no estado. Por fim houve o acesso a alguns *sites* informativos, na Internet.

Na questão específica da produção dos títulos, foi visível a ausência do caráter informativo-factual dos enunciados, independentemente da editoria a qual poderia vincular-se a matéria, na primeira produção textual. Tal peculiaridade também é observável a posteriori, em outro momento de elaboração de notícias dessa turma, conforme atestam os fac-símiles a seguir:

Fac-símile de títulos produzidos por alunos da Escola 2, em 12-08-2003

Promover a segurança no trabalho é investir em cidadania

O SEBRAE-Patos iniciou uma campanha de prevenção a acidentes de trabalho nas pequenas e microempresas sediadas no município. Segundo a coordenadora do órgão no município, Vânia Medeiros, trata-se de uma tentativa de conscientização quanto a importância em se adotar procedimentos e normas para evitar acidentes,

PICO DO JABRE: TURISMO E BELEZAS NATURAIS

Todos os habitantes de nossa região conhecem bem as belezas naturais do famoso Parque Estadual do Pico do Jabre, localizado nas microrregiões de Teixeira e Patos. Mas agora um projeto do governo do estado em parceria com as prefeituras de Maternópolis e Mãe d'água pretende expandir o turismo

A explanação acerca da titulação jornalística na Escola 4 foi bastante exaustiva. A professora fez uma exposição sistemática do assunto, uma semana após a elaboração do primeiro texto noticioso, tendo como recursos didáticos o quadro branco, um retroprojektor e algumas transparências com uma síntese de suas informações. De acordo com sua explanação, os títulos de notícias dos jornais impressos constituem sempre orações em

ordem direta, sem o uso de artigos iniciais e também subtraídas as pontuações ao final.

Além de apresentar exemplos desse tipo de título, a professora resgatou as motivações históricas para a adoção desse paradigma. Ressaltou que essa fórmula foi adotada em meados do século XX, seguindo uma tendência norte-americana de impor um ritmo industrial à confecção de jornais. A suplantação do modelo artesanal pôde ser sentida tanto na recorrência desse paradigma para os títulos, como na adoção do lide na composição das notícias. Nessa aula, não foram feitas observações acerca da subversão a esse paradigma em publicações contemporâneas, principalmente em editoriais voltadas a assuntos como turismo, cultura e similares.

Segundo as palavras da própria professora, a elaboração do segundo texto jornalístico teve, então, o objetivo de avaliar a capacidade de produção escrita, tanto do ponto de vista da titulação normalmente utilizada, como também na instauração do lide, que doravante precisaria estar mais elaborado.

A produção das pautas visando essa nova produção noticiosa foi efetivamente mais rápida. A compreensão do necessário caráter factual das propostas possibilitou a primeira produção individual nesse contexto. Como amostra da questão específica dos títulos, nesse momento pedagógico da Escola 4, tomamos os exemplos a seguir:

Fac-símile de títulos produzidos na Escola 4 em 20/04/04

INTERMUNICIPAIS

SOB PROTESTOS, PREFEITURA MUNICIPAL INSCREVE PARA CONCURSO

A prefeitura do município de Juazeirinho deu prosseguimento hoje as inscrições para o concurso público para provimento de cargos na área de Educação e saúde. Ontem

Centros de saúde prosseguem com vacinação para idosos

Na Escola 5, não houve uma abordagem dessa questão dos títulos numa aula do tipo expositivo-dialogada. O professor fez menção ao assunto nas avaliações dos textos produzidos para o jornal-laboratório da turma. Em suas observações não há referência às definições com as quais se costuma designar o paradigma da titulação nas notícias. Nesse contexto, a correção dos títulos ocorre mediante abstrações, bem características do ensino

prescritivo, nem sempre compreensíveis aos alunos, que de fato solicitaram maiores esclarecimentos por parte do professor. Um desses casos transcrevemos aqui:

COS-JO-CRP-NC3
LEANDRO BORTOLASSI
19/02/2003

**Ingresso de universitários
no mercado de trabalho**

A psicóloga Christina Queiroz, desde que assumiu a coordenação da Agência de Colocação Profissional da Universidade Anhembi Morumbi, em janeiro de 2002, vem promovendo uma reestruturação no sistema de encaminhamento ~~profissional~~ direcionado aos alunos.

Criada para prestar suporte em Recursos Humanos, além de assessoria profissional aos alunos, a ~~Agência de Colocação Profissional~~ atua como uma intermediadora entre a empresa e o aluno, oferecendo cursos de preparação profissional, que envolvem temas como a elaboração de um currículo e a maneira mais adequada de conduzir uma entrevista de emprego, além de testes vocacionais e acompanhamento psicológico.

A parceria com mais 3900 empresas cadastradas em seu banco de dados, visa o encaminhamento e ingresso de mais de 12.000 alunos e ex-alunos cadastrados no mercado de trabalho, concorrendo com eles para vagas de estágio, cargo de chefia e gerência.

Nesse exemplo, em que o professor aponta a inadequação paradigmática sugerindo

“+ força no título”, o aluno procurou saber o que efetivamente significava aquela observação. Tanto para esse aluno como para todos os outros que o procuraram com seus respectivos textos corrigidos em mãos, o professor salientou que em jornais a titulação deve ser *informativa, um convite à leitura do que vem a seguir*.

Em que pese o atendimento personalizado dispensado a todos os alunos, essas explicações baseadas em abstrações não foram suficientemente convincentes a ponto de resultar em títulos adequados ao contexto da notícia jornalística. Na versão final do primeiro jornal-laboratório o professor optou por construir ele próprio a titulação das matérias, tendo em vista a profusão de títulos incoerentes ao paradigma mais recorrente na mídia.

2.2.4 Da relevância estabelecida entre texto e ilustrações

No capítulo inicial do presente trabalho, vimos que os elementos não-verbais também são constitutivos do texto. No caso do texto jornalístico, as ilustrações, os gráficos, a própria disposição da narrativa nas páginas não configuram um adendo meramente ornamental na conjuntura da informação. No ensino de cunho prescritivo, tal simbiose foi sistematicamente ignorada a ponto de termos a fotografia e outros dispositivos afins como conteúdos trabalhados em disciplinas específicas, nem sempre aplicáveis adequadamente ao

final da formação, nos projetos experimentais.

Sob o prisma do ensino produtivo, as ilustrações devem estar presentes em todas as circunstâncias da produção jornalístico-noticiosa, de modo a favorecer uma compreensão da interdependência de todos os elementos constitutivos da informação.

Em nosso trabalho de campo, verificamos que ainda são escassas as ações didático-pedagógicas empreendidas para favorecer uma prática textual que evidencie a convergência dos dispositivos verbais e não-verbais. Nem mesmo o trabalho numa perspectiva multifacetada motivou a ênfase nessa comunhão: os scripts para telejornal, especificamente, não foram didaticamente mencionados a partir do contexto imagético que lhe é ordinariamente peculiar.

Na avaliação desse ponto, consideramos o contexto das Escolas 5, 2 e 3 que constituem uma síntese dos procedimentos pedagógicos passíveis de observação em nossa pesquisa de campo. Nas Escolas 1 e 4 não houve qualquer solicitação concernente a ilustrações ou à formatação de textos nos moldes do paradigma jornalístico.

No caso da Escola 5, em que pese a menção à necessidade de fotografias, gráficos e outros elementos supra-segmentais peculiares à tessitura do jornalismo, durante as aulas teóricas, temos um exemplo muito claro de que não houve um efetivo empenho na conjunção entre texto e ilustrações no momento da execução de tarefas práticas. Nem mesmo o esforço de professor e alunos na construção de um jornal-laboratório foi significativo nesse sentido, conforme atestam os exemplos que ora reproduzimos, um fac-símile da primeira e da última página, na edição inaugural de *O Informante*:

O INFORMANTE

SÃO PAULO, ABRIL DE 2003

Cratera interdita Rua Galvão Bueno e causa transtornos no bairro da Liberdade

Moradores e comerciantes alertam para o perigo e reclamam do prejuízo que o "buraco" provoca na região. Segundo eles, o desrespeito por parte da Prefeitura é a causa de muita revolta, acima de tudo, para aqueles eleitores de Marta Suplicy. Alguns estabelecimentos do bairro têm sido afetados diretamente pela "cratera" já que houve queda acentuada no fluxo de carros e de clientes dos estacionamentos, agências de turismo e hotéis. O próprio Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo procurou colaborar com os moradores providenciando duas notificações à Supervisão de Obras da Regional da Sé.

(Pág. 6)

Guerra contra o desperdício Mostra chinesa Brasil sonha com a Copa de 2014

Brasil é um dos países que mais utiliza a reciclagem como meio de reaproveitamento de materiais, gerando lucro e criando vagas no mercado de trabalho. O lixo, cada vez mais, aparece como fonte alternativa para muitas famílias de baixa renda, pois, além da reciclagem convencional, que envolve o processo industrial, elementos como o plástico, papelão e latas de alumínio podem se transformar em peças de decoração.

(Pág. 7)

Mais de 100 mil pessoas visitaram no primeiro trimestre deste ano o Pavilhão da Oca, no Parque do Ibirapuera onde foi realizada a maior mostra sobre a cultura chinesa no Brasil. Sob o tema "China: Guerreiros de Nian e os Tesouros da Cidade Proibida", o evento, além de obter um recorde de público, apresentou os diversos períodos e dinastias da República Popular da China, desde 7.000 a.C.

(Pág. 4)

A Confederação Sul Americana de Futebol bateu o martelo em favor do Brasil para sediar a Copa do Mundo de 2014. A Fifa deverá homologar a decisão em 2008, embora vários países já manifestaram apoio ao futebol brasileiro. O presidente da CBF, Ricardo Teixeira comemorou a escolha e garantiu que o Brasil possui estrutura para se tornar a sede do mais importante evento futebolístico.

(Pág. 1)

Brasil pode sediar Copa do Mundo 2014

Rafael Cury

Depois de a FIFA reafirmar que um país da América Latina seria sede do Mundial, foi à vez da Confederação Sul-Americana de futebol bater o martelo na reunião de seu comitê executivo em Assunção e, escolher de maneira unânime o Brasil como sede para Copa do Mundo de 2014. No entanto, essa decisão só será homologada pela FIFA em 2008.

Após o anúncio do presidente da Conmebol, Nicolas Leoz, de que o Brasil seria o único candidato da América do Sul para sediar a Copa do Mundo, Ricardo Teixeira, presidente da CBF comemorou dizendo que a vitória na disputa para sediar o Mundial não será em vão. Segundo Teixeira, o Brasil tem o tempo como seu aliado, pois serão 11 anos para se estruturar a fim de receber um evento de tal porte.

O Brasil atualmente sofre com problemas internos que podem interferir indiretamente na escolha do país como sede para a Copa do

Mundo. A violência das grandes metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, surge como empecilho que precisa ser resolvido quanto rápido for possível, ou seja, o planejamento de estruturação abrange mais que reformas de estádios e campos de treinamento. É necessário assolar a criminalidade, desenvolver um sistema de transporte eficaz, dispor de uma boa rede de hotéis e, tudo isso envolve muito investimento. Infelizmente nossa realidade financeira é outra – fato esse que gera certa desconfiança em torno da nossa capacidade de organizar um grande espetáculo – então nos resta dar credibilidade às empresas privadas, nossas reais fontes de investimento.

O outro lado da moeda, esse mais otimista, nos revela os benefícios que sediar um Mundial pode trazer. Ao organizar uma Copa do Mundo, automaticamente o país terá um aumento excessivo no número de turistas vindos de diversas partes do

mundo. Isso servirá como impulso para o mercado interno que consequentemente irá vender mais.

Por estes motivos é que a realização de uma Copa do Mundo no Brasil causa divergências e opiniões diferentes.

Veja o que o rei Pelé disse ao ser questionado sobre a realização da Copa de 2014 – “É o sonho de todo brasileiro e sem dúvida eu como brasileiro também gostaria que isso acontecesse. Eu acho que o Brasil precisa resolver muitos problemas sociais para que isso se concretize, não é só a construção de estádios, por que a Copa do Mundo dura apenas um mês e depois acaba”. Em relação às dificuldades que o Brasil teria se preparar relatou que “Seria ótimo se pudéssemos contar com o apoio de empresas privadas, como nos outros países, o Brasil tem muito problema para se preocupar. Ainda mais agora que querem aumentar o número de seleções participantes para 36”.

A família representa o alicerce de toda a estrutura da sociedade, as raízes morais e a segurança das relações humanas. Mas se nos confrontarmos com a realidade da vida moderna, podemos observar um conjunto de fatores morais, sentimentais, econômicos e jurídicos que influenciam no desvirtuamento do conceito tradicional de família. Na verdade, uma parcela significativa dos pais está despreparada para orientar seus filhos. Em inúmeras famílias o modelo de educação mais constante parece ser aquele que inclui a violência física contra a criança/adolescente como um de seus métodos.

A violência pode ser entendida como a força material ativa e que causa prejuízo físico. Também pode figurar aquela circunstância

em que uma pessoa impõe o seu poder sobre a outra através de meios persuasivos e coativos. Climene Camargo, em seu livro *Violência Familiar contra Crianças e Adolescentes* (1998), define violência como "um exercício humano de poder, expresso através da força, com a finalidade de manter, destruir ou construir uma dada ordem de direitos e apropriações, colocando limites ou negando a integridade e direitos de outros, sendo acentuada pelas desigualdades sociais. Portanto, deve também ser entendida como um processo, e não simplesmente como males físicos ou psicológicos, causados pela materialização da força".

Considerando esses fatores, como explicar o episódio da família Richtofen, onde Suzane, e

seu namorado Daniel Cravinhos e o irmão deste planejaram em detalhes a morte dos pais da moça. O engenheiro Manfred Von Richtofen e a psiquiatra Marisia foram assassinados a pauladas pelos dois irmãos. Ou o estudante que chegando em casa drogado, degola a avó, mata a empregada e ainda tenta se matar.

É preciso entender a violência familiar como parte de uma violência maior que a domina, fruto de uma sociedade injusta e marginalizante. A realidade do descaso do Estado com as políticas de base, falta de investimentos na saúde, na educação e a alta taxa de desemprego, fruto de uma economia perdida e dependente de "parceiros" internacionais, favorece a desestruturação e o desespero da grande maioria das famílias brasileiras.

predomínio do texto verbal, conforme atesta o fac-símile aqui utilizado. A primeira página da primeira edição traz apenas uma fotografia sem a utilização de legenda.

As demais páginas *do Informante* não trazem ilustrações. Do ponto de vista da linguagem não-verbal, o único indício de que se trata de uma publicação jornalística é a divisão do texto em três colunas. Nessa perspectiva macroestrutural, é perceptível ainda o empenho do professor na construção de títulos dentro do paradigma jornalístico, a saber, orações em ordem direta sem artigos ao início e sem pontuação no final.

Além da ausência de ênfase nos aspectos não-verbais, os textos verbais propriamente ditos também carecem de maior precisão na expressão do que se entende contemporaneamente por notícia jornalística, tendo em vista a ausência do lide. O caso mais emblemático é o texto “Violência familiar aumenta nos últimos tempos”, no qual observamos que, em lugar do lide, ocorre no primeiro parágrafo o uso do que se convencionou designar *nariz-de-cera* – preâmbulo geralmente em primeira pessoa, usado nas matérias antes da popularização da fórmula 3Q+O+PQ e de todos os dispositivos que constituem atualmente o cânon da expressão jornalística.

No caso da Escola 3, a divisão dos trabalhos para confecção do jornal-laboratório da turma sempre considerou a questão dos dispositivos não-verbais. Dessa forma, além de uma equipe de fotógrafos para acompanhar os repórteres em campo, também houve preocupação constante com as *artes gráficas*, sob a monitoração do professor.

Tal aparato resultou numa produção mais cuidadosa, do ponto de vista da interação entre elementos verbais e não-verbais, algo que podemos analisar com mais clareza a partir do fac-símile da primeira página da terceira edição do jornal produzido pelos alunos da

Escola 3 – segunda quinzena de maio de 2003:

NOTÍCIAS DO JARDIM SÃO REMO

CARANDIRU Auto-exame previne o câncer de mama

Cena de Auto-Exame, depois por Nere Debarce

Carandiru tem in-
fância de espetáculo
intenso em sala
e que se passa nos
despachos daquela
que foi o maior peço-
do de Jardim Lata.

O filme não tem
calor em sua ver-
são do momento de
92, o momento em

que de fato se tra-
ta de uma relação espe-
cial. Um evento no
MAM, com a encen-
ação e apresentação de
uma nova produção.

Marcos, do Rio
Grande, diz que o
filme não tem que-
da Fala Mina.

pág. 3

Mulheres de comunidades mostram-se bem informadas quanto a exames e prevenção do câncer

O câncer de mama é
uma doença insidiosa
com um período de
incubação com infor-
mação. Há uma cura se
diagnosticada logo, no
princípio, quando co-
m o início das mame-
rias, mas não se sabe
se isso é verdade.

O diagnóstico e deve
ser realizado por um
médico, de preferência
de uma clínica, para
evitar o risco de infecção
e o risco de que o diagnóstico
seja incorreto.

A enfermeira distribui folhetos de orientação para como se fazer o auto-exame

Morador busca parcerias para futuro projeto esportivo Pesquisa aponta diferenças de preços entre mercados

Crister Vitorino trabalha no projeto esportivo no campo

Crister Vitorino, 35
anos, está em busca de
parcerias para criar um
projeto esportivo no
campo de futebol de
Jardim Lata, com o objetivo
de criar um espaço
cultural e social. Ele
quer criar um espaço
para as crianças da
comunidade, onde elas
podem praticar esportes
e aprender a trabalhar
em grupo. Ele quer criar
um espaço para as
crianças da comunidade,
onde elas podem
praticar esportes e
aprender a trabalhar
em grupo.

pág. 4

Commodore precisa o melhor preço no Jardim Lata, mas os preços de madeira são altos

HC e Casa do Adolescente oferecem assistência especializada a jovens

Dois novos serviços
oferecem assistência
especializada a jovens
em situação de risco.
O HC e a Casa do
Adolescente oferecem
serviços especializados
para jovens em situação
de risco.

O HC e a Casa do
Adolescente oferecem
serviços especializados
para jovens em situação
de risco.

O HC e a Casa do
Adolescente oferecem
serviços especializados
para jovens em situação
de risco.

pág. 7

São Remo

Comemore com a gente o dia das mães

Os benefícios de planejar a sua família

Depois de um longo
período de planejamento,
os benefícios de planejar
sua família são muitos.
Você pode evitar muitos
problemas financeiros
e legais. Você pode
garantir que seus filhos
tenham uma boa educação
e uma boa carreira.
Você pode garantir que
seus filhos tenham uma
boa vida financeira e
que possam se sustentar
por si mesmos.

pág. 3

Novo Código Civil traz mudanças que afetam o cotidiano das pessoas

O novo Código Civil
traz mudanças que
afetam o cotidiano das
pessoas. Ele trata de
matérias como o divórcio,
a guarda de filhos, a
herança e a responsabilidade
civil.

O novo Código Civil
traz mudanças que
afetam o cotidiano das
pessoas. Ele trata de
matérias como o divórcio,
a guarda de filhos, a
herança e a responsabilidade
civil.

O novo Código Civil
traz mudanças que
afetam o cotidiano das
pessoas. Ele trata de
matérias como o divórcio,
a guarda de filhos, a
herança e a responsabilidade
civil.

pág. 4

Cartão do idoso facilita acesso gratuito ao transporte coletivo de São Paulo

Associação de moradores quer acordar com ONGs para oferecer serviços

pág. 7

No fac-símile aqui utilizado, é visível a preocupação com a utilização jornalística dos elementos não-verbais, no contexto da Escola 3. À guisa de exemplo, podemos comentar a diagramação da superfície impressa em seis colunas, a assimetria dos tipos gráficos usados nos títulos e, principalmente, a utilização de quatro ilustrações conotativas de flagrantes do cotidiano focalizado, um contraponto a ausência das fotografias do tipo “posadas”. Como esse paradigma jornalístico pressupõe a harmonia de tais elementos com o texto escrito, todas as fotos se fazem acompanhar das respectivas legendas descritivas.

Por fim, avaliando essa questão no âmbito da Escola 2, consideramos a produção textual empreendida em 28 de outubro de 2003, a última do semestre letivo. Nessa circunstância, o professor ressaltou que as matérias para jornal impresso a serem produzidas pelos alunos deveriam considerar a formatação própria do gênero jornalístico, algo que não acontecera nas produções anteriores. De forma bem sucinta, o professor salientou que a produção textual então trabalhada deveria comportar fotografias.

Entretanto, tal solicitação não se fez acompanhar de maiores esclarecimentos acerca dos meandros dessa *produção textual ilustrada*, de modo que os alunos não se empenharam em atendê-la. Como resultado, o uso de recursos não-verbais praticamente não ocorreu, tal qual nas produções anteriores: apenas um aluno atestou essa preocupação e, em sua matéria, há apenas uma bricolagem aleatória de fotografias e texto escrito. Reproduzimos em fac-símile esse único texto em que ocorreu uso de ilustrações na Escola 2, apresentado ao professor em 28/10/2003:

Jornal laboratório do 4.º período de Jornalismo da FIP

Nº 2 - 26 de agosto de 2003

ABERTURA DA MOSTRA DE CINEMA E ARTE DA FIP ATRAI GRANDE PÚBLICO

A Mostra Cinema e Arte das Faculdades Integradas de Patos teve sua abertura nessa segunda-feira, às 19h50, na Praça da Alimentação, com a participação de grande dezenas de alunos, professores e visitantes. No começo do evento foi exibido o melhor curta metragem do júri popular de Gramado em 2001, *A Canga*, com direção e roteiro do cineasta Marcus Vilar e fotografia de Walter Carvalho.

"O filme retrata muito bem o descaso por que passam as pessoas que são obrigadas a conviver com a seca", ressaltou Mário Frade, radialista da Rádio Espinharas de Patos e aluno do 3º período de Jornalismo da FIP. Hoje será exibido o filme *A Árvore da Miséria*, do mesmo diretor Marcus Vilar. A mostra terá continuidade durante toda a semana.

Gilberto Lira, estudante do 4º período de Jornalismo, apresentou o evento falando sobre o que acontecerá durante a mostra e também uma sinopse do curta exibido. Ao final os aplausos dos estudantes mostravam satisfação quanto ao primeiro dia do evento, que foi premiado ainda com uma apresentação de frevo e dança de um boneco gigante.

Nesse caso isolado, não ocorre o uso de legenda descritiva ou formatação de página condizente ao paradigma dos jornais contemporâneos. Na aula que antecedeu o período de exames finais, o professor apenas lamentou oralmente essa despreocupação com as ilustrações por parte da maioria da turma.

Assim, a produção noticiosa que pretende aliar recursos verbais e não-verbais na Escola 2, foi exemplar na demonstração de que a simbiose dos dispositivos que compõem

a informatividade precisa ocorrer mediante procedimentos didático-pedagógicos bem demarcados, preferencialmente desmistificando a idéia de que as ilustrações são meramente ornamentais, dispensáveis no processo de aprendizagem da escrita jornalística.

2.3 Recursos didático-pedagógicos: as ferramentas para a produção textual

A lida com o fomento à produção de textos nas Escolas em que estivemos pressupõe obviamente o manuseio de recursos que possam viabilizar o entendimento e a execução da notícia jornalística.

No momento em que descrevemos os locais de pesquisa e dissertamos acerca dos objetivos e conteúdos ministrados em tais contextos acadêmicos, alguns desses recursos ficaram subtendidos: exemplo disso é a menção exhaustiva aos locais onde ocorreram as aulas e a presença, com dotação suficiente ou precária, do aparato tecnológico em voga para o exercício da escrita.

Outros pontos, entretanto, nos parecem imprescindíveis no registro dessas vivências com a escrita nos cursos hodiernos. Reportamo-nos aqui a algumas dessas ferramentas que foram recorrentes no cotidiano do universo focalizado:

Apoio às aulas expositivo-dialogadas: recursos bibliográficos e similares

suportes materiais voltados à produção das notícias

2.3.1. Apoio às aulas expositivo-dialogadas

- **Recursos bibliográficos e similares**

A tendência observada na etapa da aferição quantitativa, quanto à predominância dos chamados *stylebooks* e biografias de jornalistas famosos enquanto recursos bibliográficos, foi efetivamente confirmada nessa etapa da pesquisa qualitativa. Nesse ínterim, podemos mencionar ainda o uso de jornais, principalmente, como material impresso de apoio para as aulas.

No caso da Escola 5, a base bibliográfica de todas as aulas teóricas, ocorridas na sala de aula convencional, foi o livro *A arte de fazer um jornal diário*, do jornalista Ricardo Noblat. Com uma linguagem bastante informal e até lúdica, o livro trata das experiências do autor enquanto jornalista do *Correio Braziliense*.

O professor trabalhou didaticamente o livro dividindo-o em partes. Os alunos formaram então cinco equipes que foram encarregadas de apresentar os capítulos da obra sob a forma de seminários.

A apresentação de tais seminários foi ordinariamente marcada por uma grande evasão da turma, praticamente apenas a equipe responsável pela apresentação da noite permanecia nessa etapa da aula. Além dessa biografia, o professor utilizou apenas jornais de circulação nacional e uma síntese acerca do tema narrativa jornalística como material didático do tipo bibliográfico.

Na Escola 4 a professora expôs na lousa alguns títulos de livros e seus respectivos autores, ressaltando que todos estavam disponíveis na biblioteca. Segundo ela, tais livros

deveriam ser locados e lidos no que diz respeito à questão da titulação, lide e citação de falas de entrevistas nas matérias. Nesse contexto, é notável a utilização dos chamados manuais e livros técnicos sobre a redação jornalística.

A turma dessa Escola também foi dividida em equipes, sob a justificativa de que não havia volumes disponíveis para todos. Os próprios estudantes já haviam demonstrado a pouca disposição em adquirir livros. Assim, cada equipe solicitaria uma obra na biblioteca que também deveria ser apresentada sob a forma de seminário aos demais colegas, levando-se em conta apenas as questões estudadas na disciplina. A bibliografia então sugerida foi:

Linguagem Jornalística e Estrutura da notícia - Nilson Lage

Técnicas de codificação em jornalismo – Mário Erbolato

Manual de redação do jornal Folha de S. Paulo

O texto nos meios de comunicação: técnica de redação - Maria Helena Ferrari e Muniz Sodré

O texto da notícia - Elcias Lustosa

Manual de redação e estilo da editora abril

O texto na TV – Vera Íris Paternostro

Os seminários contaram sempre com a presença de toda a turma, talvez porque a professora condicionou parte de uma das notas avaliativas a essa participação em todas as exposições. As apresentações contavam com orientação extraclasse da professora e, em todos os casos, houve uso de material suplementar para exemplificação, como jornais e textos de Internet.

Os manuais de redação e estilo serviram apenas às consultas ocasionais no contexto da Escola 3. Nas estantes que ladeavam a sala de reuniões de pauta, havia efetivamente jornais, revistas, dicionários e manuais, aos quais os alunos recorreram em algumas

circunstâncias específicas. O professor chegou a indicar o livro “Para escrever bem”, de M^a Otilia Bocchini e M^a Helena Assumpção como material didático de apoio útil à disciplina, mas não houve momentos específicos de aula em que esse ou qualquer outro material bibliográfico tenha sido trabalhado. As explanações didáticas, em sua maioria, privilegiaram as avaliações dos jornais-laboratório confeccionados pela turma, conforme veremos mais detalhadamente a posteriori.

“Esse uso de bibliografias, a meu ver, não é tão importante assim nessa disciplina. Para nós o mais importante mesmo é ler jornal, né, porque pouca gente aqui tem acesso a jornal e fazer, claro, principalmente, fazer em seguida matérias pra jornal”. Com essas palavras o professor da Escola 2 faz uma espécie de justificativa para a ausência de recomendações de leituras teóricas em sua disciplina, embora em seu plano de curso, disponível na secretaria, estejam citadas sete referências bibliográficas.

Em classe, efetivamente não ocorreu a leitura de livros, artigos ou similares, sendo as publicações jornalísticas os únicos suportes para seu trabalho pedagógico. Da parte dos alunos, também não houve cobranças no sentido de material com explicações acerca das questões então estudadas.

No caso da Escola 1 houve a utilização de apenas um capítulo de livro adquirido pelos alunos mediante fotocópias. O texto, intitulado *Narração*, fora extraído do livro “O texto nos meios de comunicação: técnica de redação”, de Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari (p. 95-123). A professora salientou que a leitura desse texto seria *assunto de prova*

para os alunos, o que efetivamente aconteceu, conforme veremos na sequência, no item “avaliação”. Algumas pessoas da turma reclamaram do tamanho do texto, salientando mesmo que era desnecessário estudá-lo. Outras foram enfáticas, entretanto, ao considerar o material como *arremate dos conhecimentos adquiridos*, conforme as palavras de uma das alunas.

- **Suportes materiais voltados à produção das notícias**

A disponibilidade de uma câmera fotográfica digital foi mencionada pelo professor da Escola 2, no momento da solicitação de uma matéria ilustrada. Essa câmera foi requisitada por apenas um aluno, e ele próprio nos informou ser o único que então sabia manusear tal dispositivo. Neste contexto, podemos registrar ainda a sub-utilização da biblioteca, que dispunha de cerca de cem títulos voltados à área de comunicação e jornalismo.

O papel para impressão de textos produzidos pelos alunos era disponibilizado pela Escola e para utilizá-lo o aluno precisava apenas solicitar ao funcionário responsável pelo laboratório informatizado.

Na Escola 4, esse material básico de apoio era custeado pelos próprios alunos. A biblioteca, do tipo setorial, possuía cerca de três mil exemplares, embora, segundo a bibliotecária, estivesse precisando de uma atualização: à época em que lá estivemos houve uma campanha de doação de livros, fato que propiciou a aquisição de trinta novos títulos além de alguns volumes mais antigos, alguns já existentes na biblioteca.

Nessa turma, não houve solicitação de ilustrações porque as duas câmeras digitais da Escola estavam disponibilizadas aos alunos das disciplinas específicas de fotografia e disciplinas laboratoriais mais avançadas. A professora nos informou dessa questão de certa forma justificando a não menção a esse ponto em suas aulas.

Em dois momentos de aula, houve a utilização da sala de vídeo na Escola 4. Num deles os alunos assistiram ao filme *Síndrome da China*, segundo a professora com o objetivo de promover uma reflexão em torno *da responsabilidade social do jornalista*. Numa outra aula esse uso da sala de vídeo foi motivado pela necessidade da exibição de telejornais, para que os alunos vissem com mais clareza as peculiaridades do texto jornalístico no próprio contexto de exibição.

À turma da Escola 3 estavam facultadas seis câmeras digitais, que deveriam ser solicitadas com antecedência e devolvidas no mesmo dia após a utilização, tendo em vista a necessidade das demais disciplinas laboratoriais. Na época em que lá estivemos houve um assalto a uma das alunas que conduzia uma dessas câmeras para fazer uma matéria. O fato causou muita repercussão, e os alunos passaram a usar tal material apenas quando circulavam em grupos de no mínimo quatro pessoas.

Papel, cartuchos de impressora e materiais afins também eram facilmente disponibilizados aos alunos no contexto da Escola 3. As assinaturas de dois jornais de circulação nacional eram de uso exclusivo do laboratório de redação.

A biblioteca setorial tem um acervo de dez mil exemplares, além de videoteca, banco de teses e serviços similares. A turma que então observávamos fazia uso exaustivo

desses recursos, ainda que nenhuma recomendação formal nesse sentido tenha sido feita pelo professor.

Já no contexto da Escola 1 havia uma reclamação generalizada em torno da ausência de uma biblioteca para o curso de comunicação. A instituição possui uma biblioteca geral, que funciona em um outro prédio, há cerca de um quilômetro de distância do local em que funciona o curso de comunicação, inclusive a habilitação em jornalismo. Segundo os alunos, uma biblioteca setorial facilitaria o acesso aos livros e recursos afins, argumentos que vinham à tona sempre que a professora lhes recomendava mais leitura teórica.

Dispositivos como papel e máquinas fotográficas sequer eram mencionados, conforme já salientamos, a produção textual da Escola 1 foi mais recorrente enquanto atividade extraclasse.

No caso a Escola 5 havia câmeras fotográficas digitais disponíveis, embora o professor não tenha dito a quantidade exata dessa ferramenta que poderia ser manuseada pelos alunos: a maioria da turma informou que dispunha de suas próprias câmeras e, como freqüentavam as aulas no turno da noite, a permanência na escola era praticamente restrita à presença nas aulas, a produção textual feita nos finais de semana com recursos próprios e levada ao professor nas quartas-feiras.

Diferentemente dos alunos da Escola 3, por exemplo, que passavam praticamente o dia na instituição entre a participação nas aulas e o usufruto da biblioteca, a permuta de materiais necessários à produção de notícias, a negociação de pautas, dentre outros afazeres, a turma que observamos na Escola 5 ignorava a existência da biblioteca, pelo

menos no que diz respeito à disciplina que particularmente vivenciamos. Perguntamos a quatro alunos o porquê dessa atitude e todos nos responderam ser desnecessário, já que não houve recomendação do professor nesse sentido.

2.4. A notícia como inter-relação de atitudes: a menção e/ou incentivo a atividades jornalísticas afins

Durante a pesquisa quantitativa há um indicativo de que a produção de notícias está articulada a outras atividades próprias do fazer jornalístico. Nessa etapa qualitativa vimos a concretização dessa tendência em todas as escolas visitadas, embora haja diferenças quanto a articulação dessas inter-relações.

Na Escola 3 o caráter multifacetado da produção noticiosa tem uma dimensão considerável. Em vista do objetivo bem demarcado - a elaboração de um jornal impresso – os alunos são levados ao exercício das diversas atividades inerentes à confecção de um veículo noticioso, desde o planejamento e execução das matérias, incluindo-se aí a definição de editorias e diagramação das páginas, até chegar à logística do empreendimento, ou seja, a distribuição gratuita da publicação junto ao público-alvo, os moradores de uma favela vizinha ao campus universitário.

Essa etapa da distribuição constitui efetivamente uma prática inovadora no âmbito do exercício laboratorial dos cursos de jornalismo. Acompanhamos a distribuição da quarta edição do jornal junto aos moradores da favela, em 09 de junho de 2003.

Durante o percurso os estudantes iam explicando peculiaridades desse público deles já conhecido, em vista da entrega das três edições anteriores. Chamaram nossa atenção por

exemplo para a boa recepção das crianças ao suplemento infantil. Durante a distribuição, havia o cuidado de não entregar os exemplares diretamente aos pequenos, uma vez que muitos rasgavam sumariamente as outras partes do jornal. As estratégias dessa logística resultam de um aprendizado que também consideramos importante à construção da identidade do jornalista, conforme podem atestar os depoimentos abaixo:

Uma coisa que nos surpreende, professora, a gente pensava que o pessoal da favela não gostava de ler jornal, a gente fazia por fazer. Puro preconceito, a gente constatou que muitos vêm mesmo atrás de pegar o jornal, daí esse nosso cuidado de não soltar tudo nas mãos das crianças. Preferimos entregar aos adultos, pra que eles possam ficar com a parte que lhes interessa e entregar às crianças o suplemento infantil. (G.A.)

Venha, pode vir professora, ainda tem casa aqui eu também pensava que só tinha na parte da frente mas há muita moradia lá atrás (diz uma aluna, pegando-nos pela mão e nos conduzindo a um beco bem estreito) ... Engraçado, nasci e sempre morei aqui em São Paulo, mas nem tinha idéia de como era uma favela, assim, por dentro. Imagine que vergonha, uma jornalista paulistana que nem sabe como entrar numa favela...(sorri). Foi muito legal mesmo essa idéia de a gente vir aqui entregar o material que a gente faz. (L.C.)

É sempre assim, o pessoal chama a gente, para dar dicas de pautas, comentar coisas da edição anterior... uma partilha interessante para nós que ficamos sabendo da repercussão do que fizemos junto a eles que é o público, né mesmo? (R.F.)

Já no caso da Escola 1 essa disposição em agregar saberes e fazeres num contexto

especificamente voltado à produção textual escrita pode ser mensurada principalmente através do empenho de professores e alunos em constituir a etapa do planejamento das matérias. Com efeito, essa foi a escola em que percebemos maior empenho na elaboração das pautas, um exercício que amplia o sentido das notícias enquanto eventos de letramento, justamente porque aí flagramos uma produção escrita paralela, diferentemente do que ocorreu na Escola 3, por exemplo, onde esse planejamento está limitado às discussões orais.

Por outro lado, a convivência com a diversidade de veículos informativos, propiciada pela leitura de notícias jornalísticas, foi bastante significativa enquanto evento de letramento nas Escolas 2 e 4. Nesses casos, foi visível o paralelismo entre leitura e produção textual, habilidades didaticamente trabalhadas para que os alunos desmistificassem a escrita episódica.

Por fim, no contexto da Escola 5, a ampliação de atividades afins ao fazer noticioso privilegiou a lida com as artes gráficas. A elaboração de um informativo-piloto, nos moldes de uma publicação impressa comercial, permitiu essa ênfase e de certa forma conduziu a percepção das singularidades do texto jornalístico, conforme entrevemos no comentário de alunos:

Meu, organizar assim, em colunas, tudo certinho dá outra cara ao texto... fica mesmo mais apropriado já que não é um texto qualquer e sim uma matéria.
(M.C.M.)

Realmente num consigo mais produzir um material e deixar... e deixar sem formatação. Mesmo quando professor não pede, prefiro organizar em colunas, tudo

certinho. (P.R.P.)

2.5. Mensuração dessa permuta de saberes: avaliação da aprendizagem

Há uma tradição em conceber a avaliação da aprendizagem enquanto gesto unilateral na conjuntura escolar. Em sendo o professor o detentor dos saberes, cabe a ele o poder de mensurar a repercussão de seus ensinamentos.

O pressuposto de que o professor é um dos sujeitos, e não o epicentro desse processo, redimensiona esse momento, de modo que aqui consideramos não apenas a avaliação formal, materializada em provas ou tarefas escolares passíveis de aferições objetivas, convertidas em notas ou conceitos. Também nos interessam os gestos de aferição subjetiva, entrevistados, por exemplo, nos comentários dos alunos, e do próprio professor durante esse percurso pedagógico.

*Num gosto da mania que essa professora tem de 'sangrar' os nossos textos.
(Comentário de uma aluna da Escola 1, em 25/03/03, a propósito do uso de caneta vermelha, por parte da professora, na correção/avaliação das matérias produzidas).*

O comentário transcrito acima, aparentemente corriqueiro e sem importância, nos pareceu significativo para indicar o caráter conflitante da relação professor/aluno no tocante à avaliação. O mal-estar da aluna ante a demarcação da autoridade do professor, mediante uma convenção tradicionalmente instituída e geralmente desapercibida, dá respaldo aos nossos pressentimentos acerca das dificuldades na instauração de novos modelos de ação pedagógica nesse particular.

Apesar de percebermos a concepção de letramento perpassando várias instâncias do cotidiano das salas de aula que vivenciamos, a avaliação ainda é concebida como sinônimo da demarcação dos *erros* do aluno ante um modelo ideal de produção de textos e/ou elaboração de tarefas.

Sob um outro prisma, as raízes dessa tradição também são visivelmente latentes. Nas Escolas 2 e 5, por exemplo, os professores queixaram-se da “semana de provas” formalmente instituída, o que também ocorre na Escola 1. Segundo os professores, essa demarcação cronológica da avaliação é de fato desnecessária para um conteúdo voltado à produção de textos. Nessa conjuntura, os professores percebem que o propósito das *provas* não é a aferição da aprendizagem do aluno, mas a demarcação do espaço escolar enquanto instituição:

Uma disciplina laboratorial já pressupõe uma avaliação contínua, mas a gente tem que fazer uma prova pra dar uma nota, assim, como nas escolas primárias do meu tempo. Digo do meu tempo porque hoje em dia muita escola fundamental já aboliu essa prática... num concordo, não, mas... (Comentário do professor da Escola 5 junto a um grupo de seis alunos que questionava a necessidade de uma prova escrita na disciplina 11-06-03).

A prova é mais um documento, assim, uma formalidade, interessa mais a escola do que a gente em sala de aula. Fica arquivada no caso de uma solicitação de revisão de notas...essas coisas... daí geralmente escolho um texto teórico, elaboro umas questões... o que interessa mesmo é o que foi feito em sala, em termos do que o aluno deve saber mesmo, quero dizer. (Conversa entre pesquisadora e professora da Escola 1, durante intervalo para o cafezinho em 01/04/03)

No que concerne à correção dos textos propriamente dita, percebemos que alguns critérios são difusos. “Nossa, como é difícil avaliar textos” , um desabafo da professora da Escola 4 que traduz apropriadamente esse sentimento do imponderável ante uma tarefa visivelmente perpassada pela subjetividade do professor. No contexto dessa Escola, a professora tenta aliviar a pressão dessa sua *obrigação* sempre escolhendo alguns textos para o que chama *avaliação por amostragem*: ao fazer fotocópias de alguns textos e distribuir aos alunos pedindo-lhes comentários, de certa forma ela partilha a responsabilidade desse julgamento. Porém, no momento da atribuição de notas, apenas a opinião docente está em voga, tanto no contexto da Escola 4 como nas outras situações em que foi utilizado o critério da amostragem para comentários dos trabalhos.

Na Escola 3 também ocorre uma espécie de avaliação partilhada, que nesse caso particular extrapola os limites da sala de aula: num dos corredores da escola existe uma espécie de quadro de avisos, também utilizado para exposição dos jornais-laboratório. A edição fica exposta à comunidade acadêmica por cerca de uma semana. Geralmente os alunos de outras turmas apõem suas críticas, algo que resolveram designar como *canetadas*,

numa alusão ao uso de canetas e similares para colocação dos comentários.

A partir dessa edição exposta, há uma troca de impressões que em certos momentos chega a ser mordaz. Alguns alunos da turma respondem às críticas, que por sua vez acabam sendo alvo de *trélicas*. Em algumas circunstâncias, o professor aplacou os ânimos, salientando ser importante receber aquele julgamento de forma menos passional, considerando inclusive o caráter lúdico daquela *crucificação*. Apesar dessa ressalva, notamos que o próprio professor, para sustentar seus argumentos avaliativos, tomou por base algumas das observações afixadas no quadro. Segundo ele, no cômputo geral, tais observações são pertinentes para a melhoria na qualidade da publicação.

Tanto na Escola 3 como na Escola 2 a avaliação dos textos ficou circunscrita aos comentários orais, nas reuniões de pauta e/ou aulas teóricas culminando com as notas atribuídas pelos professores, divulgadas ao final do semestre letivo. Na Escola 2, além da produção textual, houve a aplicação de uma prova teórica ao final do semestre letivo. Mesmo nessa prova, a interferência por escrito do professor limitou-se a aposição das notas dos alunos em cada prova.

Nas demais escolas houve uma correção por escrito dos textos produzidos, inclusive de materiais não considerados para a atribuição de notas. Nas Escolas 1, 4 e 5 essa correção era sucedida de um atendimento personalizado. Esses contatos interpessoais eram geralmente marcados pela necessidade de maiores esclarecimentos acerca do parecer dos professores, uma vez que não existe uma única possibilidade de demarcar *erros e acertos*. Já citamos aqui um exemplo bem emblemático obtido na Escola 5, quando o professor recomenda, no texto de um dos seus alunos, *mais força no título*.

O ponto de convergência diz respeito às incorreções sintático-vocabulares, de acordo com os preceitos da norma padrão culta, geralmente vistas pelos professores como *problema estrutural grave*, pois que de natureza diversificada. “São erros na grafia de palavras, de concordância, de pontuação, de paragrafação... nesse tipo de disciplina a gente às vezes é mais um professor de português do que qualquer outra coisa”, comenta conosco a professora da Escola 4 em 09/12/04, ao final do ano letivo.

Vale salientar que, nesse aspecto, a tendência contemporânea é assinalar o *erro*, sem necessariamente expor o modo gramaticalmente *certo* de expressão, conforme nos dá uma idéia o exemplo do texto corrigido pela professora da Escola 1, em 25-03-03:

TRIAGEM PARA DOADORES DE SANGUE: DISCRIMINAÇÃO OU CAUTELA

Por Marina Zagato Thomazi

Os hospitais que disponibilizam o serviço de coleta de sangue para Bancos de Sangue, têm uma triagem em comum, que está sendo discutida por causa da sua validade, hoje é possível identificar um controle que traz um certo desconforto por causa do preconceito, ou será cautela?

Pessoas que são consideradas aptas para a doação são aquelas com idade entre 18 e 60 anos, de ambos os sexos e com peso superior a 55 Kg. Para os doadores em potencial a triagem clínica é baseada em perguntas sobre patologias atuais e decorridas anteriormente, fatores de risco para doenças infecciosas, determinação dos níveis pressóricos, temperatura, pulso e determinação da hemoglobina (esta para afastar pessoas com anemia). Ainda com esta triagem acontecem casos em que os médicos identificarem alguma inaptidão, isso acontece em cerca de 15% dos casos. Para o doador Pedro Montechessi, agente de segurança, é um alívio sempre que, depois de doar o sangue, recebe a notícia que está tudo em ordem com o seu corpo e saber que poderá continuar doando o seu sangue pois continua apto. "Mesmo sendo um doador com carteirinha, antes de toda a doação eles perguntam se durante este tempo que fiquei sem doar ocorreu alguma doença contagiosa comigo", a pessoa recebe em casa resultados de alguns exames feitos com uma pequena amostra do sangue doado.

A segurança para o doador é impecável nos hospitais, sendo descartáveis todos os materiais usados. Segundo o contabilista Thuan Garatti da Costa Lemos, que é doador há 2 anos, os doadores são recepcionados com um lanche, e após a doação é feita a mesma coisa. Isso mostra a preocupação dos hospitais também com a saúde dos doadores, pois eles precisam daquele sangue. Porém, existem pessoas que gostariam de doar sangue, mas não podem, pois não são aptos para a doação, por exemplo os homossexuais ou bissexuais. Os hospitais alegam a vulnerabilidade dessas pessoas para pegarem doenças sexualmente transmissíveis, porém hoje no mundo são 17 milhões de mulheres com AIDS, somando-as 47% do total de registros mundial de pessoas com AIDS, somente no Brasil elas são 240.000 com HIV positivo. Isso está ocorrendo porque hoje, homens que mantêm casos extraconjugais com pessoas que possuem este vírus estão contaminando suas mulheres dentro de suas próprias casas, porque estas se sentem reprimidas ao quererem se prevenir, e ao mesmo tempo os maridos não usam preservativos para não expor a situação da traição. Enquanto os homossexuais e os bissexuais que tem uma cultura de prevenção, porém ainda possuem um índice chamativo nos registros de pessoas com AIDS (como no ano de 2001, 20,5% do total de casos notificados de HIV positivo em homens, eram de homossexuais na capital Paulista), mas será que eles são menos propícios para doar sangue do que mulheres que são donas de casa e tem uma vida pacata? Porque ao invés de discriminar os hospitais não oferecem um serviço de análise do sangue antes da doação? Inclusive porque se for achado algum vírus no sangue doado, aqueles 450 ml de sangue são descartados. O doador Thuan disse: "realmente é um preconceito, pois o homossexual é rejeitado logo na entrevista, não há nem perda de tempo de fazer qualquer tipo de análise no sangue, mesmo porque os laboratórios acreditam que é quase 100% de chance deles serem HIV positivo". Mas ainda existem pessoas que acham que os homossexuais e bissexuais são muito promíscuos para doarem sangue, como, por exemplo, o vendedor autônomo Carlo Parra Teruel que é doador há 5 anos "eles fazem parte de um grupo de risco, é melhor que eles evitem doar, existem tantos doadores em potencial, acho que não é necessário o

homossexual doar sangue". Existem várias opiniões sobre esta situação, mas o que vale é ajudar as pessoas que precisam do sangue para sobreviver e fazer o possível para acabar com qualquer tipo de preconceito no Brasil.

Além dos homossexuais e bissexuais fazem parte do grupo de risco mulheres gestantes e até 3 meses após o parto ou aborto, mulheres amamentando, usuários ou ex-usuários de drogas, pessoas que mantêm relações sexuais em troca de dinheiro ou favores, pessoas que estiveram confinadas em ambientes penais, pessoas que tiveram sífilis, doença de Chagas, Malária ou que tiveram hepatite após 10 anos de idade.

Em todas as escolas, os professores ressaltaram a importância da presença nas aulas. Nas Escolas 2 e 5 essa advertência foi mais exaustiva. Com objetivo de inibir a evasão, os professores chegaram a condicionar as notas à presença mais constante dos alunos em sala de aula, fato que não alterou a saída deles nas duas turmas sempre antes do horário previsto para encerramento das atividades.

A busca frenética de notas nas listas de avaliação por parte dos alunos e o empenho dos professores no fornecimento dessas notas sinalizaram o desfecho de nossa aventura no cotidiano das cinco escolas brasileiras que formam jornalistas e que nos abriram suas portas

para um (re)conhecimento desse gesto multifacetado que é ensinar e aprender o texto jornalístico.

Angústias, insatisfações, alegrias, sentimentos enunciados nesse período de encerramento mediante comentários orais, troca de e-mails e até o confronto aluno-professor servem de corolário ao caráter etéreo das vivências com a escrita, inapreensível por uma ciência que tenha as pretensões da objetividade. Reiteramos, portanto, nossa incursão pelo cipoal da subjetividade sem o temor de seus espinhos. A possibilidade de deletar palavras, o incessante devir das idéias: eis o certo lenitivo de nossas feridas.

Nessa prática eminentemente marcada pelos saberes de seus sujeitos e um dado tão frio de mensuração de seus esforços – os algarismos indicadores do *quociente do rendimento escolar* – entrevemos o repertório conflituoso acerca de escola e educação. Momentos que aqui registramos num discurso que não oferece a solução desses conflitos, ao contrário, testemunhamos seu caráter constitutivo da aprendizagem num espaço institucionalmente demarcado, volátil e desafiador ante a evidência da apreciação subjetiva, convertida objetivamente pela aferição necessária aos históricos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A aprendizagem que me deram
Desci dela pela janela das traseiras da casa...
(Fernando Pessoa).*

Os versos que aqui utilizamos como epígrafe nos impressionaram singularmente há cerca de vinte anos, quando pela primeira vez tomamos contato com o poema Tabacaria. A polissemia inerente aos escritos de Fernando Pessoa nos permite lê-los à luz de múltiplas possibilidades: a fuga metafórica ao saber inútil e dogmático, fornecido por um sujeito indefinido; o eu irreverente desse questionamento, que não se vale da porta da frente, mas das janelas traseiras para sua evasão; a subversão ao aprendizado que, mesmo desnecessário, serve de suporte a novos caminhos, pois aí reside o impulso da saída; a descida como mergulho propulsor à ampliação dos saberes... uma tessitura em que a aprendizagem nos chega pelo princípio do eterno movimento.

Nesse arremate à nossa tese, a poesia desses versos nos pareceu ainda mais expressiva, talvez porque bastante oportuna enquanto síntese das vivências com a escrita jornalística nos meios acadêmicos brasileiros.

Ao longo de nossa pesquisa, vimos que a escrita textual nos cursos para formação de jornalistas tem essa característica da reversibilidade constante a partir da inquietação dos sujeitos que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos em sua configuração.

A escavação documental e bibliográfica nos permitiu (re)conhecer as condições

histórico-científicas que engendram os vários matizes pedagógicos voltados à produção noticiosa nos cursos. Há efetivamente um paralelismo entre as concepções de linguagem, os modos de apreensão da linguagem escrita e os mecanismos socialmente repertoriados para o ensino-aprendizagem do texto jornalístico.

Assim, é compreensível que a produção textual na primeira fase dos cursos de jornalismo, perpassada pela limitação da propositura legislativa que concebeu os chamados currículos mínimos, esteja calcada no pressuposto da escrita episódica descontextualizada, nos parâmetros do que convencionamos designar *redação*.

Da mesma forma, é compreensível que cheguemos ao entendimento do texto como fruto de um processo intersubjetivo, que possa ensaiar a superação do paradigma cartesiano para essa questão específica do ensino-aprendizagem do fazer noticioso, no momento em que tais saberes orientam-se pelas Diretrizes Curriculares.

O paralelismo entre a produção verbal e outras atividades peculiares à informação midiática configura uma nova fase nos cursos, embora não haja ainda uma plena consciência entre docentes e discentes acerca da mobilização dessas *habilidades e competências* no âmbito de um projeto pedagógico.

Com efeito, apesar da flexibilização burocrática, ainda há entraves à percepção da necessidade de um projeto pedagógico para a formação em jornalismo como um todo, conforme já registraram Ramadan(2000) e Laurenti (2002). A essa lacuna atribuímos as indagações feitas, durante nossa pesquisa, acerca de *uma receita para o ensino de redação*. A prática docente carece de um alicerce calcado nos preceitos da filosofia da educação, o que para nós não implicou na apresentação de um trabalho eminentemente prescritivo.

Parece-nos oportuno salientar que seria totalmente incoerente de nossa parte a

apresentação de qualquer paradigma concebido de forma unilateral, uma vez que todo o percurso anterior argumenta em favor de uma pedagogia multifacetada: a aprendizagem como resultado da ação de tantos e incontáveis sujeitos em suas experiências singulares de letramento, cujas articulações não podem ser reduzidas aos rótulos simplórios do *certo e errado*.

Além disso, enquanto professora e pesquisadora, resultamos do ensino de cunho prescritivo que historicamente norteou o trabalho com a linguagem, fato que, por si, inviabiliza qualquer tentativa nossa de *decretar* um novo e miraculoso paradigma de ensino. Aliás, se é para aqui apontar uma utilidade objetiva de nosso esforço, preferimos que esta pesquisa seja um emblema das nossas próprias inquietações, inseguranças e perplexidades, engrenagem à predisposição em reavaliar sempre as escolhas e atitudes acadêmico-pedagógicas pessoais, posto que em nenhuma delas há gratuidade ou implicações ideologicamente *neutras*.

Doravante importa a todos nós experimentar essa diversidade, ousar na polissemia dos gestos em construir a lida com a escrita noticiosa. O registro que aqui pretendemos científico assume esse traço do imponderável. Não apresentamos soluções à inquietação de docentes e discentes acerca das dificuldades em apre(en)der o texto escrito. Nosso objetivo foi, desde o início, reconstituir o percurso que sedimentou tais dificuldades, de modo que a superação dos problemas possa resultar desse processo de reconhecimento das nossas atitudes, seja qual for o nosso papel na conjuntura acadêmica.

Dos currículos mínimos aos currículos, desembocando agora no aporte legislativo das Diretrizes Curriculares, entrevemos os meandros de nossa primeira hipótese: as oscilações desse conteúdo nas propostas de ensino refletem as inseguranças de

professores e alunos na lida com a linguagem escrita, dificuldades não circunscritas apenas ao momento da formação em jornalismo, mas reveladoras da necessidade que temos de uma proposta de letramento mais ampla, em todas as etapas de nossa vida em sociedade, nos variados níveis daquilo que recebemos enquanto parâmetro da educação formal.

Por todos os percalços atravessados, podemos afirmar que é inútil a apresentação cíclica das receitas pedagógicas, quando não ocorre uma efetiva mudança de perspectiva na permuta de experiências. No caso específico da produção jornalístico-textual fica a lição de que não basta a mudança de rótulos dos conteúdos disciplinares que em tese devem propiciar a vivência com a linguagem escrita: a mudança deve partir das histórias de vida dos sujeitos envolvidos na cultura organizacional da escola.

Vimos por exemplo que não há uma relação de sinonímia compulsória entre o termo *redação* e o fomento à produção de textos nas discussões teóricas contemporâneas acerca das estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita. Pelo contrário, a atividade de escrever textos, perpassada pela concepção intersubjetiva de linguagem, situa o que costumamos designar *redação* no patamar da elaboração escrita episódica, descontextualizada, que não leva em conta itens doravante constitutivos da produção textual, a exemplo do planejamento prévio de pautas, a definição do público alvo, a alocação dos dispositivos não-verbais, como fotografias e ilustrações, no caso particular da tessitura jornalística.

A aferição qualitativa, mediante nossa observação participante, evidenciou o que esboçamos enquanto segunda hipótese, ou seja, esse redimensionamento do fazer noticioso ainda não resulta de um saber pedagógico objetivamente demarcado.

Discussões como essa, acerca da pertinência do termo *redação* para designar conteúdos voltados à produção de textos, permanecem como peculiares aos cursos de licenciatura. Por outros termos, reiteramos as assertivas de Ramadan (2000) quanto à fragilidade de uma formação pedagógica no contexto do bacharelado em comunicação social – habilitação jornalismo, ainda que o corpo docente de todas as escolas resulte da demanda da graduação e principalmente da pós-graduação de tais cursos.

Indo além da nomenclatura das disciplinas, é possível identificar a dificuldade dos professores em estabelecer parâmetros para a construção textual. Há o domínio das *técnicas* de elaboração do texto jornalístico, a partir dos preceitos mais recorrentes nos meios de comunicação contemporâneos. Mas são ainda questionáveis algumas estratégias didáticas que possam propiciar o ensino dessas *técnicas*, ordinariamente pautadas em abstrações imprecisas, a exemplo da solicitação de *mais força no título*, ou da advertência de que *títulos têm que ter verbo*, flagradas nas interações em sala de aula em que fizemos parte. Mais raras ainda as discussões em torno das motivações históricas e/ou das implicações ideológicas concernentes à adoção dos paradigmas textuais recorrentes nas produções jornalísticas.

A configuração atual do trabalho com produção de textos nos cursos de jornalismo atesta a consolidação desse conteúdo em todas as instituições, permitindo-nos corroborar nossa terceira hipótese, que nos encaminha a perceber nos altos e baixos que pautaram o ensino da *redação*, em décadas passadas, o alicerce à convicção desse saber enquanto constitutivo do aprendizado jornalístico.

Polêmicas acerca da produção textual enquanto conteúdo diluído no invólucro genérico das *técnicas de redação* ou mais adequado a uma disciplina específica; circunscrito a semestres letivos isolados ou ministrado de forma intensiva durante todo o

curso; próprio às nomenclaturas da redação, codificação, oficina de textos, laboratório de jornalismo, dentre tantas outras; um saber agregado a atividades afins ou visto dissociado de outros afazeres próprios ao empreendimento jornalístico... são os emblemas desses sessenta anos de ensino de jornalismo no Brasil, tempo em que foram constantes as inquições acerca do modo certo de ensinar a escrever para jornais, revistas, televisão.

Nesse ínterim, os documentos que registram as idiossincrasias dessa formação trazem informações diversificadas acerca dos vários momentos do ensino de jornalismo, sempre pontuadas pelas proposituras curriculares resultantes das leis que regulamentam o ensino superior no país.

A convicção de que a prática docente ainda tem valores aquinhoados numa tipologia prescritiva, embora existam, intuitivamente, atitudes que assinalam sua insuficiência no trato com a produção textual, tem por base também os recortes bibliográficos que servem como aporte teórico às aulas de preparação à produção textual.

A notável preferência pelos manuais de estilo e publicações de cunho biográfico atesta um fazer pedagógico que privilegia os receituários acerca do *bem escrever*, reiterando a idéia da linguagem enquanto sistema hermético preestabelecido, impermeável às influências do contexto extraverbal.

Essa literatura de cunho prescritivo reforça o entendimento do texto enquanto habilidade mecânica, voltada ao *adestramento*, conforme ressaltamos enquanto hipótese de trabalho: uma vez *aprendida a fórmula*, esta pode ser aplicada a todas as situações de construção escrita de um acontecimento. Esse mito perde sua consistência, mesmo diante do axioma do lide e sub-lide nas notícias, quando consideramos o fato de que cada uma

dessas narrativas noticiosas tem um caráter singular, pois está respaldada num acontecimento singular.

Um atestado da insuficiência desse procedimento eminentemente cartesiano no trato com a questão específica da produção textual está na relação permanentemente conflituosa entre professor e aluno: se por um lado há uma queixa generalizada acerca do despreparo dos estudantes no manuseio da linguagem escrita, por outro há sempre o registro de insatisfações com uma ação didática restrita à monitoração das atividades voltadas à construção de notícias.

Reiteramos portanto o pressuposto subjacente a nossa quarta hipótese, ao considerarmos que a perspectiva da escrita como processo, para a qual deve haver uma predisposição *perene* de exercício e aprendizado, redimensiona essa relação aluno-professor nas interações acadêmicas que tem por objetivo *aprender a fazer narrativas jornalísticas*. Importante inclusive à desconstrução do imaginário segundo o qual o jornalista pode prescindir da competência para a escrita textual, conforme tão exemplarmente salienta o depoimento da aluna que pretende ser apenas *apresentadora de televisão...*

Enquanto sujeitos desses *ambientes de letramento* – os cursos de jornalismo – precisamos estar abertos a estas desconstruções, nos disponibilizarmos ao *letramento* considerando sua característica primaz que é o aprendizado constante, o despojamento dos saberes absolutos, pois o desafio da reavaliação das certezas é imanente a cada situação de (re)elaboração lingüística.

Todos nós, sujeitos formalmente revestidos da condição de aluno ou professor, e também pesquisador, devemos efetivamente subverter esses saberes, sempre que preciso descer deles pelas janelas das traseiras da casa, movimentos em que possamos entrever a

dimensão atemporal de uma aprendizagem que implique em opção e não mera aceitação; que seja reação e não simples obediência; que incentive a criação, tornando estéril o impulso da reprodução mecanicista; que, enfim, resulte da reflexão e não da fácil memorização de regras pré-concebidas.

Como em nosso contexto essa aprendizagem tem a inexorável mediação da linguagem, a necessidade de um ponto final às nossas reflexões evoca um outro poeta, com quem partilharemos sempre esse encantamento com a escrita textual:

Penetras surdamente no reino das palavras

(...)

Cada uma

Tem mil faces secretas sob a face neutra

E te pergunta, sem interesse pela resposta,

Pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

REFERÊNCIAS

Que meu livro te ensine a te interessares mais por ti do que por ele próprio, depois por tudo o mais, mais do que por ti. Quando me tiveres lido, joga fora este livro – e sai .
(André Gide)

Livros e artigos

- APPLE, M.W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAHIA, J. Jornal, história e técnica. Rio de Janeiro: MEC, 1964.
- BAHKTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. Introduction to Textlinguistics. Londres/New York, Longman, 1981.
- BELTRÃO, L. Métodos de la enseñanza de la técnica Del periodismo. Quito: CIESPAL, 1963.
- _____. Estrutura curricular dos cursos de jornalismo no Brasil. In: MELO, J.M. (coord). O ensino de jornalismo. Documentos da 4ª Semana de Estudos de Jornalismo. São Paulo: ECA/USP, 1972.
- BENITO, Angel. “Evolucion de los estudios de periodismo en el mundo.” In: _____ et al. Ciencia y enseñanza del periodismo. Pamplona: Universidad de Navarra, 1967. p. 13-36.
- BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. S. Paulo: Pontes, 1995.
- BLIKSTEIN, I. Técnicas de comunicação escrita. São Paulo: Ática, 1985.
- BLOOM, Benjamim S. et al. Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BOAS, S.V. O estilo magazine: o texto em revista. São Paulo, Summus, 1996.
- BOURDIEU, P. “A economia das trocas lingüísticas”. In. ORTIZ, R. (org). Pierre Bordieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. P. 156–183.
- BOTTÉRO, J. et al. Cultura, pensamento e escrita. Trad. Rosa. M. Boaventura e Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.
- BRAGA, J.L. “A formação de professores para a comunicação” In: KUNSCH, M.M.K.

- (org). O ensino de jornalismo no Brasil: análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM/ ECA-USP/ FELAFACS, 1992. 152-159.
- BURNETT, L. De jornal em jornal: crônicas e artigos sobre jornalismo. Rio de Janeiro: Gráfica Record, 1968.
- BURNETT, L. A língua envergonhada e outros escritos sobre comunicação jornalística. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- CALKINS, L.M. A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAMBI, F. História da pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARNEIRO, M.A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO, M.C.P.S. et al. "A proposta curricular do curso de comunicação da UFMG" In: KUNSCH, M.M.K. Comunicação e educação: caminhos cruzados. São Paulo: ed. Loyola, 1986. p. 234-246.
- CATACH, N. (org) Para uma teoria da língua escrita. Trad. Fúlvia Moretto e Guacira Machado. São Paulo: Ática, 1996.
- CHAPARRO, M.C.C. Pragmática do jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus, 1993.
- _____. Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro. Santarém: Jortejo, 1998.
- _____. Linguagem dos conflitos. Coimbra: Minerva, 2001.
- CHARTIER, R. "As práticas da escrita". In: ARIÉS, P. & CHARTIER, R. (orgs.) História da vida privada: da renascença ao século das luzes.(v.3) trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1991. p. 113-161.
- COELHO SOBRINHO, J. "Situação e perspectivas da formação universitária de jornalistas". In: Cadernos de Jornalismo e Editoração (28). dez. 1991. São Paulo: ECA-USP, p. 121-133.
- _____. "O cognitivo e o afetivo nos cursos de comunicação". In: Revista Comunicação & Artes (30). Jan-abr, 1997. São Paulo: ECA-USP, p. 27-43.
- DERRIDA, J. Gramatologia. Trad. Mirian Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

- DUCROT, O. & TODOROV, T. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. 2.ed. trad. Alice Kyoko Miyashiro e outros. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FATTORELLO, F. "Síntesis crítica de la enseñanza del periodismo en el mundo". In: ANGEL, B. Et al. Ciencia y enseñanza del periodismo. Pamplona: ediciones universidad de Navarra, 1967. p. 151-173
- FAZENDA, I. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.
- FERNANDEZ, J. Los profesores de periodismo. Pamplona: Universidad de Navarra, 1970.
- FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1987.
- FOULCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma T. Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. A ordem do discurso. Trad. Laura F. Sampaio. 6. ed. São Paulo. Loyola, 2000.
- FRAENKEL, B. "A assinatura contra a corrupção do escrito". In: BOTTÉRO, J. et al. Cultura, pensamento e escrita. São Paulo: Ática, 1995. p. 81-100.
- FREITAS, J.M.M. "Análise ideológica: as tramas do imaginário" In: MELO, J.M. et alli. Ideologia e poder no ensino de comunicação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 149-156.
- _____. Comunicação e psicanálise. São Paulo: Scritta, 1992.
- GARCEZ, L.H.C. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Edunb, 1998.
- _____. Técnica de redação. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GARDNER, H. A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva. Trad. Claudia M. Caon. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- GELB, I. J. Historia de la escritura. Madrid, Alianza, 1982.
- GENRO FILHO, A. O segredo da pirâmide: por uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Ortiz, 1989.
- GERALDI, J.W. "Concepções de linguagem e ensino de português". In: _____. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. Ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL NETO, Antônio. A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra. São Paulo: Loyola, 1992.

- GERALDI, J.W. “Da redação à produção de textos”. In: Lígia Chiappini (coord.) *Aprender e ensinar com textos*. V. 1. São Paulo: FFLCH/USP, 1994. p. 15-20.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOMES, M.R. *Jornalismo e ciências da linguagem*. São Paulo: Edusp & Hacker editores, 2000.
- GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E. ORLANDI, E. (orgs). *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. “Literacy and linguistics: a funcional perspective”. In: HASAN, R. & WILLAMS, G. *Literacy in society*. Longman: London and New York, 1996. p. 339-401.
- HEATH, S.B. “Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge university press, 1983.
- _____. “The functions and uses of literacy”. In: Castell, S. et al. (org). *Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge university press, 1986.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos N. Coutinho e L. Konder. 6. ed. Rio: Paz e terra, 2000.
- IPANEMA, M. & IPANEMA, C. *História da comunicação*. Brasília: Ed UnB, 1967.
- JOBIM, D. “O ensino de jornalismo nas universidades brasileiras”. In: _____. *Espírito do jornalismo*. São Paulo: Edusp, 1992. p. 209-219.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KELLY, C. *Enseñanza de periodismo y medios de información coletiva*. Quito: CIESPAL, 1965.
- _____. *As novas dimensões do jornalismo*. Rio de Janeiro: Agir, 1966.
- KLEIMAN, Ângela. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203.

- KOSHIYAMA, Alice M. “O ensino de jornalismo e o lugar das escolas”. IN: KUNSCH, M.M.K. (org). Comunicação e educação: caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986. p. 247-259.
- KOCH, I.G.V. A inter-ação pela linguagem. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KROLL, B.M. & WELLS, G. (orgs) Explorations in the development of writing: theory, research and practice. Chichester: John Wiley and Sons, 1983.
- KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz e Nelson Boeira. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAGE, N. Teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. Trad. Marie-Agnès Chauvel. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LEAUTÉ, J. “Le centre d’enseignement supérieur du journalisme”. In: _____. La formation des journalistes. Paris: UNESCO, 1958.
- LEVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- LOPES, D.F. Jornal-laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor. São Paulo: Summus, 1989.
- LUFT, E.P. Ensinando Português, vamos registrando a história. O trabalho do professor: incentivo e barreira à documentação que o povo faz da história. São Paulo: Loyola, 1984.
- LYONS, J. “A lingüística é descritiva, não prescritiva”. In: _____. Língua(gem) e lingüística: uma introdução. Trad. Marilda Averbug e Clarisse de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. p. 54-60.
- MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARASCHIN, J.C. “Questionamento teórico: o provisório e a utopia”. In: MELO, J.M. et al. Ideologia e poder no ensino de comunicação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 133-142.
- MANFREDINI, Adriana. “Jornalismo: curso pleno ou habilitação de comunicação social?” In: ALMEIDA, M.C.R. (org) NEXOS (10), ano VII. São Paulo: ed. Anhembi-Morumbi, 2003. p. 23-31.
- MARCONDES Fº, C. Jornalismo “fin-de-siècle”. São Paulo: Scritta, 1993.

MARIANI, B.S.C. “Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória)”. In: Orlandi, E.P. (org) *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. P. 31-42.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: edUFRJ, 1997.

MEDINA, C. (org) *O jornalismo na Nova República*. São Paulo: Summus, 1987.

MEDITSCH, E. *O conhecimento do jornalismo*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1992a.

_____. “Adeus, CIESPAL: ruptura brasileira no ensino de jornalismo”. In: KUNSCH, M.M.K. (org) *O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas*. São Paulo: ABECOM/ECA-USP/FELAFACS, 1992b. p. 198-206.

MELO, J. M. *Contribuições para uma pedagogia da comunicação*. São Paulo: ed. Paulinas, 1974.

_____. “Poder, universidade e escolas de comunicação”. In: _____ et al. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 31-41.

_____. “Currículo mínimo de comunicação: o soneto e as emendas”. In: *Boletim INTERCOM* 7(46): 37-40. São Paulo: INTERCOM, 1984.

_____. *Comunicação: teoria e política*. São Paulo: Summus, 1985a.

_____. (org) *Comunicação e transição democrática*. Porto Alegre: Mercado Aberto/INTERCOM, 1985b.

MOREIRA, A. F. B & SILVA, T.T. “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In: _____. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-37.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

MORRISON, K. “Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação”. In: BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-200.

MOURA, C.P. *O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2002.

- MUZZI, F.C. “Estrutura curricular – formação profissional (jornalismo impresso)”. In: MELO, J.M. (coord). O ensino de jornalismo. Documentos da IV Semana de estudos de jornalismo. São Paulo: ECA/USP, 1972. p. 135-144.
- NOVOA, A. (coord.) As organizações escolares em análise. 3. ed.Coimbra: Minerva, 1999.
- NUZZI, E.F. “40 anos de ensino de jornalismo no Brasil: relato histórico” In: KUNSCH, M.M.K. (org). O ensino de jornalismo no Brasil: análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM/ECA-USP/FELAFACS, 1992. p. 20-39.
- OLIVEIRA, I.L. “Currículo, um obstáculo? A autonomia curricular nos cursos de comunicação” In: KUNSCH, M.M.K. (org) O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM/ ECA-USP/ FELAFACS, 1992. p. 182-186.
- ORTIZ, R. Mundialização e cultura. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- PESSOA, R.M. “Ensino de português: a formação do professor”. In: ALFA (30/31), São Paulo: Edusp, 1986/87. p. 11-14.
- PINTO, E. P. A língua escrita no Brasil. São Paulo: Ática, 1986.
- PRETI, D. Sociolinguística: os níveis da fala (um estudo sociolinguístico do diálogo literário), 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- RAMAL, Andréa C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANIERI, N. B. “A autonomia das universidades públicas e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação” In: Ensaio (avaliação e políticas públicas em educação). n.14, v. 5, jan-mar/1997. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1997.
- RIZZINI, C. O ensino de jornalismo. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.
- ROGERS, C.R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SAVIANI,D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: autores associados, 1998.
- SCLIAR-CABRAL, L. Introdução à psicolinguística. São Paulo: Ática, 1991.
- SERRA,A.A. “O novo currículo de comunicação”. In: Kunsch, M.M.K. (org) Comunicação e educação: caminhos cruzados. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. p. 227-233.
- SILVA, C.E.L. “A política educacional brasileira e os currículos de comunicação”. IN:

MELO, J.M., FADUL, A & SILVA, C.E.L. (orgs). Ideologia e poder no ensino de comunicação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 19-30.

_____. O adiantado da hora: a influência americana sobre o jornalismo brasileiro. São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, T.T. “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In: GENTILLI, P.A.A. & SILVA, T.T. (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 09-29.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, M.E.V. As surpresas do previsível no discurso da sala de aula. João Pessoa: EdUEPB, 2002.

SOUZA, P.N.P. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo: Pioneira, 1991.

_____. LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento. São Paulo, Pioneira, 1997.

TARGINO, M.G. & MAGALHÃES, L. Projetos experimentais no ensino de comunicação. Teresina: edição dos autores, 1993.

TORQUATO, G. “Formação do jornalista” In: MELO, J.M et alii. Ideologia e poder no ensino de comunicação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 159-167.

TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUCHMAN, G. La producción de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad. México, Gustavo Gilli, 1983.

VAN DIJK, T. A. La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona, Paidós, 1990.

VAN DIJK, T. A. “Estrutura das notícias na imprensa”. IN: _____. Cognição, discurso e interação. São Paulo, Contexto, 1992.

VIEIRA, R. “A formação básica de um comunicador social voltado para a realidade brasileira” In: _____. Comunicação de massa, o impasse brasileiro. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1978.

VILALTA, L.C. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In: SOUZA, L.M.(org). História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América

portuguesa. (v.1) São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 332-385.

VYGOTSKY, L.S. “A pré-história da linguagem escrita”. In: _____.

A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

3. ed. trad. José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P. 119-134.

ZANOTTI, C. “O paradoxo do lide: sedução e afastamento”. In: Revista de estudos do curso de jornalismo”(1). Campinas, PUC-Campinas, outubro, 1998.

_____. “Títulos no jornalismo diário ou a difícil arte de dizer apenas o essencial”. In: Revista de estudos do curso de jornalismo(2). Campinas, PUC-Campinas, junho/1999.

Referências normativas

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1989.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, Atlas, 1993.

LOPES, M.I.V. Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: ECA/USP, 1988. (tese de doutorado).

SPIINK, M.J. & MENEGON, V.M. “A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos”. In: SPIINK, M.J. (org) Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2000.

WOOLGAR, S. Psychology, qualitative methods and the Idea of science. In: Richardson, J.T.E. (org). Handbook of qualitative research methods. Leicester: BPS Books, 1996. p. 11-24.

Teses e dissertações

BOCCHINI, M. O. Formação de redatores para a produção de textos acessíveis a leitores pouco proficientes: o caso de Mulher e Saúde boletim do SOF na luta pela saúde das mulheres. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

FELICIANO, F. Aparecida. Jornalismo: a prática e a gramática. A questão da influência do projeto pedagógico UNESCO/CIESPAL nos rumos do ensino de jornalismo.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.

HIME, G.V.V.C. A hora e a vez do progresso – Cásper Libero e o exercício do jornalismo nas páginas d'A Gazeta. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1977.

KOSHIYAMA, Alice M. Histórias do Jornalismo: das práticas jornalísticas às práticas pedagógicas. Tese (livre-docência). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

LAURENTI, M^a E. Antonioli. Liberdade curricular nos cursos de jornalismo: a responsabilidade e o desafio na formação profissional. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

PEREIRA, M.L.T. “Eu não gosto de cópia” – reflexões sobre a prática alfabetizadora. Tese (doutorado em ciências da comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

RAMADAN, Nancy N. Ali. Jornalismo na era digital: construindo uma filosofia de ensino. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

VIEIRA JUNIOR, Antonio. Uma pedagogia para o jornal-laboratório. Tese (doutorado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

Documentos oficiais

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documenta n. 1, mar/1962. p. 33-58.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 323/62. Documenta n. 10,

dez/1962. p. 76-79.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 984/65. Documenta, n. 50, abr/1966. p. 69,70.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução s/n 02/09/66. Reformula o currículo mínimo e a duração do Curso de Jornalismo fixados no Parecer n. 323/62. Documenta, n. 59, ago-set/1966. p. 77,78.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 1203/77 – Documenta, n. 198, mai/1977. p. 44-55.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 02/78 e Resolução s/n, 1977. Documenta, n. 206, jan/1978. p. 89-99.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 480/83. Comissão Central de Currículos. Documenta, n.274, out/1983. p.81-109

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, 24/01/84. Fixa o Currículo do curso de Comunicação Social e dá outras providências. Documenta, n. 278, fev/ 1984.

_____. Lei n. 9.394, de 20/12/96. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23/12/96.

BRASIL. Relatórios do Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Promoção: Programa de estudos pós-graduados em Educação, História e Filosofia da Educação e Ação Educativa: programa de assessoria, pesquisa e informação. PUC-SP: São Paulo, agosto de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97. Documenta, n. 435, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, 24/03/1997. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e dá outras providências. Documenta, n. 426, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97. Documenta, n. 435, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n.4/97. Documenta, n. 435, 1997.

_____. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Documento do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades brasileiras, aprovado em 12/09/2000. www.mec.gov.br.

Textos da INTERNET

ARANHA, M.L. “História da educação”. Consultado em 28.05.2003. www.filosofiavirtual.cjb.net.

BRASIL. “Diretrizes curriculares para cursos de graduação”. Consultado em 25.04.03. www.mec.gov.br/diretrizes.

COELHO SOBRINHO, José. “Sobre as Diretrizes curriculares”. Consultado em 28.05.2002. www.observatoriodaimprensa.com.br/debates.